Des conseils d'établissement branchés et réseautés : un mode de collaboration novateur adapté à la réalité des regroupements de petites écoles

cefrio
L'EXPÉRIENCE DU NUMÉRIQUE

École en réseau
CLASSES COLLABORATIVES

Janvier 2014

REMERCIEMENTS

Les auteurs de ce rapport tiennent à remercier chaleureusement tous les membres des conseils d'établissement qui ont accepté de participer à cette étude. Nous aimerions tout particulièrement souligner la contribution des présidentes et des présidents de conseils d'établissement, et de celles responsables de la direction des regroupements d'écoles auprès desquels nous avons travaillé.

Nous souhaitons également remercier notre partenaire, le CEFRIO. Nous exprimons notamment notre reconnaissance à Solange Racine, directrice de L'École en réseau au CEFRIO, pour son optimisme, ses précieux encouragements et ses conseils pertinents en cours de travail.

DES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT BRANCHÉS ET RÉSEAUTÉS : UN MODE DE COLLABORATION NOVATEUR ADAPTÉ À LA RÉALITÉ DES REGROUPEMENTS DE PETITES ÉCOLES.

Une présentation audiovisuelle Prezi est disponible à l'adresse suivante : cefr.io/eerrvr . Pourvue d'une trame narrative, cette courte présentation explique le fonctionnement des rencontres virtuelles en réseau (RVR) d'un regroupement de conseils d'établissement ainsi que le rôle des différents acteurs qui y prennent part.

COLLABORATION

CHERCHEUR UNIVERSITAIRE

Michel Boyer
Professeur agrégé
Université de Sherbrooke

Nicolas Soumis
Adjoint de recherche
Université de Sherbrooke

ÉQUIPE DE PROJET CEFRIO

Josée Beaudoin
Vice-présidente, Innovation et Transfert

Solange Racine
Directrice, l'École en réseau

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS **2**

TABLE DES MATIÈRES **3**

MISE EN CONTEXTE **5**

1. CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT BRANCHÉS ET RÉSEAUTÉS : LES PREMIERS PAS **7**

1.1. LES RENCONTRES VIRTUELLES EN RÉSEAU, QU'EST-CE QUE C'EST ET À QUOI ÇA SERT? 7

1.2. LA PHASE D'IMPLANTATION : MODE D'EMPLOI 9

1.2.1. ENGAGEMENT DES ACTEURS CONCERNÉS 9

1.2.2. CHOIX DE L'ÉQUIPEMENT NÉCESSAIRE AUX RENCONTRES VIRTUELLES EN RÉSEAU 11

1.2.3. SOUTIEN TECHNIQUE 12

1.2.4. DÉTERMINATION DU MODE DE FONCTIONNEMENT DES RENCONTRES VIRTUELLES EN RÉSEAU 13

1.2.5. PÉRIODE D'APPRIVOISEMENT 13

1.3. LE FONCTIONNEMENT DES RENCONTRES VIRTUELLES EN RÉSEAU 14

1.3.1. PRÉPARATION DES RENCONTRES VIRTUELLES EN RÉSEAU 14

1.3.2. STRUCTURE ET DÉROULEMENT DES RENCONTRES VIRTUELLES EN RÉSEAU 15

1.3.3. ORDRE DU JOUR 16

1.3.4. DISPOSITION DE LA SALLE, MANIPULATION DE L'ÉQUIPEMENT ET PROBLÈMES RENCONTRÉS 17

1.3.5. SUIVI DES RENCONTRES VIRTUELLES EN RÉSEAU 19

1.4. GAINS DÉCOULANT DES RENCONTRES VIRTUELLES EN RÉSEAU 21

2. LA PRISE DE DÉCISION DANS LES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT **25**

2.1. LA FONCTION DÉCISIONNELLE DU CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT 25

2.2. LE GUIDE POUR LA PRISE DE DÉCISION : STRUCTURER LE PROCESSUS DÉCISIONNEL 26

2.3. L'ÉNERGIE DANS LES GROUPES : COMPRENDRE LA DYNAMIQUE DES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT 34

2.4. VERS UNE AUTONOMISATION ACCRUE DES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT 42

CONCLUSION **43**

ANNEXE A **45**

ANNEXE B **46**

ANNEXE C **47**

ANNEXE D **48**

LISTE DES RÉFÉRENCES **50**

MISE EN CONTEXTE

L'*École en réseau* (ÉER) – originalement *École éloignée en réseau* (ÉÉR) – a vu le jour en 2001. Née de la volonté du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) de pallier le manque de ressources des petites écoles, cette initiative vise notamment à rehausser l'environnement éducatif et le taux de réussite scolaire par le partage de ressources. Au Québec, de telles initiatives cherchant à répondre aux problématiques particulières des petites écoles demeurent très pertinentes sachant que selon des données récentes, cette province compte 930 établissements scolaires dont l'effectif est inférieur à 200 élèves[1]. Ce nombre correspond à un peu plus de 34 % de l'ensemble des écoles de la province. Recourant aux technologies de l'information et de la communication (TIC), l'ÉER se fonde sur le postulat voulant que le réseautage virtuel d'établissements scolaires – soit la réunion, par l'entremise d'outils de visioconférence, de classes appartenant à des écoles distinctes dans le but de réaliser des activités pédagogiques conjointes – permette d'enrichir l'environnement éducatif des petites écoles éloignées (Beaudoin et Laberge, 2002). Actuellement, plusieurs écoles réparties dans 23 commissions scolaires à travers le Québec prennent part à l'initiative ÉER.

Instauré en 2008 au sein de trois écoles de la commission scolaire des Sommets, le projet *Mes sources en réseau* (du nom de la MRC des Sources, où sont situées ces trois écoles) constitue un exemple d'appropriation de l'initiative ÉER à l'échelle régionale. Il s'agit d'une démarche expérimentale qui vise non seulement la réalisation d'activités éducatives en classe pour des élèves du niveau du primaire, mais également la mise en place d'un nouveau mode de collaboration pour les conseils d'établissement (CÉ) : les *rencontres virtuelles en réseau* (RVR). De 2009 à 2012, notre équipe de recherche, rattachée à l'Université de Sherbrooke, a été mandatée par le CEFRIO pour suivre et consigner le processus de mise en place des RVR.

Dans le cadre du premier volet de notre mandat de recherche, nous avons travaillé auprès de trois petites écoles primaires de la commission scolaire des Sommets. Cette étape nous a notamment permis d'observer les différentes modalités d'implantation des RVR. Dès 2011, nous avons ajouté un deuxième volet à notre recherche, celui-ci nous permettant d'accompagner et d'observer la mise en place des RVR dans quatre autres regroupements d'écoles primaires issus de différentes commissions scolaires du Québec (Beauce-Etchemin, Hauts-Cantons, René-Lévesque et Rives-du-Saguenay). Ce deuxième volet permet ainsi d'élargir le champ de nos observations à une plus grande diversité de situations. L'année 2011 a également marqué un important changement dans notre travail de recherche au sein du premier volet. Pendant près de deux ans, nous avons concentré nos observations sur le processus décisionnel des CÉ, un aspect important inhérent à leur mandat.

Le projet *Mes sources en réseau* a permis d'assurer le maintien de trois écoles primaires de la commission scolaire des Sommets qui étaient menacées de perdre leur statut d'école institutionnelle. Imaginez maintenant ce que permettraient les outils de collaboration qu'il a su forger s'ils étaient appliqués à votre région.

[1] Selon les données disponibles auprès du MELS, il y avait un total de 2 703 écoles au Québec en date du 30 septembre 2012. Ce nombre comprend les établissements préscolaires, primaires, secondaires et ceux offrant une combinaison de ces niveaux (les établissements offrant de la formation professionnelle sont exclus) qui font partie des réseaux public, privé et gouvernemental, et dont la langue d'enseignement est le français, l'anglais ou une langue amérindienne. De ce nombre, 930 écoles comptaient un effectif de moins de 200 élèves, 460 écoles comptaient moins de 100 élèves tandis que 199 en comptaient moins de 50.

1. CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT BRANCHÉS ET RÉSEAUTÉS : LES PREMIERS PAS

Dans la première partie de ce rapport, nous définissons les rencontres virtuelles en réseau (RVR) et partageons nos observations en ce qui concerne leur implantation et leurs différentes modalités de réalisation (procédures et équipements). Dans l'optique de simplifier le processus d'implantation des RVR dans les regroupements d'écoles, nous profitons d'ailleurs de la présentation des équipements nécessaires pour aborder les principaux problèmes techniques susceptibles d'être rencontrés ainsi que les moyens de les contourner. En conclusion, nous décrivons les retombées des RVR pour les regroupements d'écoles observés ainsi que différentes expériences inspirées des RVR réalisées par ceux-ci et qui ont permis de cibler d'autres applications possibles pour ce mode de collaboration.

1.1. LES RENCONTRES VIRTUELLES EN RÉSEAU, QU'EST-CE QUE C'EST ET À QUOI ÇA SERT?

De manière traditionnelle, les membres du conseil d'établissement[2] (CÉ) tiennent leurs rencontres en se rassemblant physiquement à un endroit déterminé. La direction de l'école à laquelle est rattaché le CÉ joue un rôle essentiel dans ces rencontres; elle doit donc y assister. Dans le cas particulier des regroupements d'écoles, où une seule personne se trouve à assurer la direction de plusieurs établissements scolaires, il devient nécessaire de convoquer autant de séances qu'il y a de CÉ, et ce, pour chacune des rencontres prévues au calendrier. Par exemple, un regroupement comprenant trois écoles dont le calendrier prévoit, pour chaque école, la tenue de dix rencontres de CÉ durant l'année devra convoquer un total de trente séances. Or, les CÉ d'un même regroupement d'écoles partagent un certain nombre de points communs à leurs ordres du jour respectifs. En conséquence, le mode de rassemblement en présentiel engendre non seulement une multiplication du nombre de réunions pour la direction (dans notre exemple, trente rencontres traditionnelles au lieu de dix RVR), mais l'oblige également à répéter une certaine partie de leur contenu afin que chaque CÉ reçoive la même information.

Par l'entremise des technologies de l'information et de la communication (TIC), il est néanmoins possible pour tous les CÉ d'un même regroupement d'écoles de se rassembler simultanément par visioconférence (réseautage virtuel). Ce mode de rassemblement, que nous appellerons *rencontres virtuelles en réseau* (RVR), permet ainsi d'aborder les points communs à l'ordre du jour de tous les CÉ d'un regroupement d'écoles au même moment, ce qui leur assure la réception d'un même contenu sans qu'il soit nécessaire de le répéter.

Différents facteurs conjoncturels peuvent faire en sorte que le mode traditionnel de rencontre (en présentiel) ne soit pas adapté au contexte particulier des regroupements d'écoles. Pour ceux-ci, les RVR peuvent apparaître comme étant la meilleure option. Le cas des regroupements de petites écoles primaires en région prenant part à notre recherche permet d'illustrer les différents enjeux en cause. L'ensemble des acteurs questionnés s'entend pour dire que ce sont des enjeux de nature administrative qui motivent principalement de revoir le mode de rencontre des CÉ. Ces enjeux sont essentiellement rattachés à la tâche de la direction des regroupements d'écoles; ils se cristallisent

[2] Les membres du CÉ comprennent sa présidente ou son président (un parent), ainsi que les parents, membres de la communauté, enseignantes ou enseignants et membres du personnel scolaire non enseignant élus par leurs pairs.

autour d'un souci d'efficience visant à éviter la surcharge de travail générée par la nécessité inhérente au mode de rencontre traditionnel de devoir dupliquer les rencontres des CÉ. Par ailleurs, les écoles d'un même regroupement sont parfois relativement éloignées les unes des autres[3]. À ce sujet, la majorité des directions d'écoles interrogées ont indiqué vouloir réduire leurs frais de déplacement (généralement assumés par la commission scolaire) ainsi que le temps passé sur la route à se déplacer d'une école à l'autre.

Bien que cela ait été observé dans une moindre mesure, des enjeux de nature éducative peuvent également motiver la mise en place des RVR au sein des regroupements d'écoles. Certains acteurs soulignent en effet que ce mode de rencontre, où les CÉ sont en contact les uns avec les autres, permet ou pourrait permettre d'échanger des informations, des idées et même des ressources à des fins éducatives. Cette possibilité d'enrichissement s'inscrit d'ailleurs en ligne directe avec la philosophie de l'initiative *École en réseau* (ÉER).

Dans le cas particulier du regroupement d'écoles issu de la commission scolaire des Sommets, le risque de perte du statut institutionnel des écoles, doublé d'un important enjeu territorial, a fortement cristallisé la décision de recourir à la mise en réseau de celles-ci, puis d'instaurer les RVR (Boyer et coll., 2010). Pour la commission scolaire, le maintien du statut des trois écoles en cause risquait d'engendrer des contraintes administratives jugées excessives, particulièrement en regard de l'ampleur de la tâche de la direction d'écoles. À ses yeux, la fusion de ces écoles en une seule entité administrative (*institutionnalisation*) constituait une avenue de rationalisation envisageable. Toutefois, refusant cette possibilité, craignant que leurs écoles soient éventuellement fermées, plaidant leur droit à l'autonomie et soulignant leur appartenance à l'école de leur village, les communautés desservies par ces écoles ont entamé un dialogue avec leur commission scolaire afin d'explorer d'autres solutions. En s'efforçant de trouver réponse aux enjeux de chacune des parties en cause, tous ont reconnu que le statu quo n'était plus une option. C'est ainsi que les acteurs locaux et scolaires ont collectivement mis la main à la pâte pour trouver une solution qui répondrait aux besoins et aux intérêts du plus grand nombre. Ainsi, plutôt que de procéder à l'institutionnalisation des trois écoles en un seul établissement, un mode de collaboration a finalement été privilégié. Le projet *Mes sources en réseau* était né.

Notons enfin que la mise en place des RVR peut également comporter un enjeu de gouvernance. Lors des rencontres traditionnelles où les CÉ se rassemblent en présentiel, la direction scolaire se trouve généralement à assurer la majeure partie de l'animation. Dans cette situation, elle assume une importante partie du pouvoir et des responsabilités, ce qui limite conséquemment la portée du rôle des présidences des CÉ. Il arrive d'ailleurs assez fréquemment que ces dernières tendent à chercher l'approbation de la direction lorsqu'elles jouent leur rôle d'animateur. Or, les RVR engendrent un réaménagement de la structure de gouvernance des CÉ. En raison du fait que la direction d'écoles ne peut être présente sur l'ensemble des lieux de rencontre des différents CÉ, une partie du pouvoir et des responsabilités reliés à l'animation est nécessairement transférée aux présidences des CÉ. Ce phénomène d'appropriation du rôle d'animation, du pouvoir et des responsabilités qui en découlent par les présidences est susceptible de favoriser non seulement une plus grande autonomie des CÉ, mais également une responsabilisation accrue. Bien que l'enjeu de gouvernance puisse être perçu comme une conséquence de la mise en place des RVR dans les regroupements d'écoles, il peut également constituer un objectif souhaitable dès le début du processus d'implantation pour qui vise l'autonomisation des CÉ.

[3] À titre d'illustration, dans le cas des regroupements d'écoles ayant participé à notre recherche, la distance la plus petite entre deux écoles faisant partie d'un même regroupement est de 10,5 km; la distance la plus grande est de 51,9 km.

Repères

- *Les RVR constituent un mode de rassemblement particulièrement adapté à la situation des CÉ d'un même regroupement d'écoles.*
- *Ce sont surtout des enjeux administratifs, liés à la nécessité de réduire la charge de travail de la direction d'écoles ou encore la recherche d'efficience dans son travail, qui motive l'adoption des RVR.*
- *D'autres enjeux ou possibilités, de nature éducative cette fois, rendent également pertinent le recours aux RVR.*
- *Dans certains cas, le recours aux RVR contribue à préserver le statut institutionnel des petites écoles menacées par un manque de ressources. Conserver le statut institutionnel des écoles de village contribue au sentiment d'appartenance que les communautés nourrissent envers leur école, au renforcement de leur identité ainsi qu'à la reconnaissance de leurs particularités (enjeu territorial).*
- *La mise en place des RVR a le potentiel de favoriser l'autonomisation des CÉ, alors que leurs modalités engendrent un transfert du pouvoir et des responsabilités généralement détenus par la direction d'écoles vers les présidences des CÉ (enjeu de gouvernance).*

1.2. LA PHASE D'IMPLANTATION : MODE D'EMPLOI

Vous êtes intéressé à implanter les RVR dans votre CÉ? Ce n'est pas sorcier, mais cela demande toutefois de l'organisation, de l'adaptation et de l'apprivoisement. Pour vous aider dans cette phase d'implantation, voici une description des principales étapes qu'ont parcourues les regroupements d'écoles participant à notre recherche. Bien que d'autres démarches puissent être envisagées, nous présentons celles qui sont apparues les plus importantes selon les propos des différents acteurs qui ont pris part à la mise des RVR dans leurs CÉ.

1.2.1. Engagement des acteurs concernés

Les RVR constituent une manière non traditionnelle de tenir les rencontres des CÉ et elles impliquent de modifier certaines façons de faire. C'est pourquoi plusieurs participants à notre recherche proposent d'amorcer le processus d'implantation en informant et en engageant les différents acteurs concernés. Voici une brève description de chacun d'eux :

- **Direction des regroupements d'écoles.** Nos observations montrent que les directions des regroupements d'écoles sont les principales instigatrices du projet d'implanter les RVR dans leurs écoles. Cette situation est probablement attribuable à leur fonction administratrice, mais également à leur intérêt d'éviter la démultiplication des rencontres de CÉ. Elles sont également très souvent porteuses du projet auprès de leur commission scolaire et des autres acteurs prenant part aux RVR, notamment les membres des CÉ. Notons du reste que certaines directions

Citations

« Le directeur a fortement souligné l'intérêt de s'embarquer dans ce genre de réunions. »

d'écoles ont fourni un soutien technique essentiel pour l'installation et l'utilisation de l'équipement informatique nécessaire aux RVR. Enfin, certaines directrices et certains directeurs questionnés ont également indiqué avoir fait la promotion de ce mode de collaboration auprès de leurs consœurs et confrères; ils peuvent donc jouer un rôle précoce important dans l'implantation des RVR dans les autres regroupements d'écoles.

- **Direction générale de la commission scolaire.** Il est nécessaire d'obtenir l'autorisation des gestionnaires de la commission scolaire pour pouvoir implanter les RVR dans les CÉ des regroupements d'écoles. La majorité des participants à notre recherche ont indiqué que leurs commissions scolaires respectives étaient enthousiasmées par l'idée. Plus rarement, elles peuvent toutefois s'interroger sur la légalité des RVR. La *Loi sur l'instruction publique* (LIP) requiert en effet que chaque école ait son propre CÉ, ce qui implique qu'il conserve son autonomie décisionnelle. À cet effet, prenez note que les RVR sont tout à fait légales, pour autant qu'elles respectent la souveraineté des CÉ en abordant en parallèle de la partie commune des RVR les points qui sont particuliers aux différentes écoles (cet aspect sera abordé en détail à la section 1.3.2). En outre, vous pouvez profiter de la rencontre avec la commission scolaire pour sonder les possibilités de soutien. Elle pourrait être encline à fournir de l'aide technique pour l'installation et le fonctionnement du matériel nécessaire, à offrir des formations techniques aux membres des CÉ, ou encore à financer la totalité ou une certaine partie de l'équipement informatique nécessaire aux RVR. Si elle le juge pertinent, elle pourra parfois mandater un conseiller pédagogique pour soutenir le processus d'implantation. Nos observations indiquent que la commission scolaire demeure un important acteur dans l'implantation et la conception du projet. En effet, bien qu'elles ne le jugent pas essentiel, les directions d'écoles interrogées ont souligné à maintes reprises que l'appui de leur commission scolaire facilitait le processus d'implantation et contribuait à sa réussite.

« La commission scolaire a embarqué à 100 miles à l'heure! »

Directrice d'écoles dont la commission scolaire était particulièrement enthousiasmée par l'implantation des RVR dans certaines de ses écoles.

« Il faut être convaincu pour lancer un tel projet. »

Directeur d'écoles dont la commission scolaire a accepté de voir implanter les RVR dans certaines de ses écoles, sans toutefois offrir d'aide. Par ses propos, il souligne que cela est possible, moyennant cependant une forte conviction chez les autres acteurs engagés, notamment la direction d'écoles.

- **Membres du CÉ.** Il s'agit bien entendu des acteurs les plus touchés par l'implantation des RVR. Nos observations montrent qu'ils feront généralement preuve d'ouverture par rapport au projet, même si cela requiert certaines adaptations de leur part. Il est conseillé de leur parler des différents avantages découlant des RVR (économie de temps, de carburant, possibilités d'échanger avec les CÉ des autres écoles) et surtout, de sonder les éventuels obstacles. Certaines personnes seront d'emblée récalcitrantes à l'idée de se retrouver devant une caméra et un microphone, un mode d'interaction qu'elles pourront juger froid et impersonnel. C'est pourquoi il est recommandé de prévoir une période d'apprivoisement afin que tous se familiarisent avec l'équipement. En outre, nous avons constaté que certains membres de CÉ, dotés d'affinités ou de connaissances particulières en informatique, peuvent agir à titre d'aides techniques lors des RVR. De leur côté, les présidentes ou les

« J'ai apprécié cette façon de faire, malgré un peu de "gêne" pour la première [fois]. »

Membre d'un CÉ.

présidents des CÉ peuvent s'avérer de précieux atouts dans ce processus, alors qu'elles ou ils ont parfois fait montre d'ascendant sur les membres de leurs CÉ lors de l'implantation du projet et de ses modalités.

- **Équipe-école.** Quelques directions d'écoles questionnées ont indiqué qu'il est important de parler du projet à l'ensemble des membres de l'équipe-école – y compris ceux ne siégeant pas au CÉ. Certains membres du personnel travaillent peut-être déjà au sein de projets de type ÉER, et pourraient être non seulement intéressés à étendre l'usage des TIC de l'enseignement à la gestion de l'école, mais pourraient également être de bon conseil afin de favoriser l'appropriation des modalités techniques et de régler les éventuels problèmes techniques. En outre, plusieurs directions d'école se sont assurées d'obtenir l'aval des membres de leur personnel pour mettre en place ce nouveau canal d'échange entre les écoles d'un même regroupement. Notons enfin que si l'équipe-école a entendu parler du projet, elle risque d'être beaucoup plus ouverte aux propositions de nature éducative qui pourraient émaner des CÉ qui considèrent que les RVR enrichissent les possibilités d'apprentissages pour les enfants par le partage d'idées et de ressources.
- **Communautés desservies par les écoles.** Pour la plupart des regroupements d'écoles observés, ce sont surtout les trois catégories d'acteurs décrites précédemment qui ont participé à l'implantation des RVR. Pour le regroupement d'écoles de la MRC des Sources toutefois, les communautés desservies par les écoles ont elles aussi pris part au processus. Elles sont d'abord demeurées parties prenantes des discussions avec la commission scolaire ayant permis de retenir la collaboration virtuelle à titre de solution de rechange à l'institutionnalisation de leurs écoles respectives. Les maires notamment, mais aussi certains leaders communautaires, ont agi à titre de porteurs du projet. Les communautés ont également soutenu le processus d'implantation. Notons enfin qu'un autre regroupement d'écoles a pu bénéficier du soutien financier des communautés locales lors de l'acquisition de l'équipement pour les RVR. Outre l'utilisation par les écoles, il est prévu que cet équipement serve également aux besoins des communautés.

« On est des petits milieux, l'appui de la communauté est important... »

Directeur d'écoles commentant l'importance de l'appui de la communauté lors de l'implantation des RVR.

1.2.2. Choix de l'équipement nécessaire aux rencontres virtuelles en réseau

Une fois que les différents acteurs concernés ont convenu qu'il était avantageux de recourir aux RVR, qu'ils acceptent de se prêter à l'expérience et que les autorisations requises sont obtenues, il vous faut rassembler l'équipement nécessaire. Celui-ci se décline en cinq catégories distinctes : i) écrans, ii) caméras, iii) microphones, iv) connexions internet et v) plateformes de visioconférence. Bien que nos observations montrent que les possibilités en matière d'équipement sont nombreuses – de la salle de visioconférence tout équipée au simple ordinateur portable doté d'une webcam, de haut-parleurs et d'un microphone intégrés –, nous vous conseillons, par souci d'économie, de vous en tenir au matériel déjà disponible dans vos écoles, pour autant qu'il réponde de manière satisfaisante aux besoins des RVR. Plusieurs participants à notre recherche ont mentionné que leur degré d'appréciation par rapport aux RVR dépendait fortement de la qualité de leur expérience virtuelle, elle-même tributaire de l'équipement employé. Afin de stimuler et de conserver l'attention et l'intérêt des membres des CÉ, vous aurez ainsi intérêt à opter pour de l'équipement qui rend les échanges virtuels les plus naturels possible.

- **Écrans.** Plusieurs salles de classe sont déjà dotées d'un tableau numérique interactif (TNI). Selon les commentaires récoltés, il s'agit là d'une option intéressante étant donné ses grandes dimen-

sions propices aux groupes et le fait que certaines enseignantes ou certains enseignants maîtrisent d'ores et déjà son fonctionnement. En l'absence de TNI, certains regroupements d'écoles utilisent un canon-projecteur et un écran-toile, ou encore de simples écrans d'ordinateur potable, bien qu'il nous ait été rapporté que cette dernière option comportait certains inconvénients si les membres du CÉ sont nombreux.

- **Caméras.** Parmi les diverses possibilités observées, les participants à notre recherche semblent particulièrement apprécier la caméra mobile dotée d'un zoom et d'une télécommande. Elle permet de passer aisément d'un plan grand-angle (pour voir toute l'assemblée) à un plan rapproché (lorsqu'une personne fait une intervention). L'alternance entre des vues d'ensemble et des plans rapprochés ajoute une touche de dynamisme qui atténue l'effet statique et impersonnel des visioconférences. En l'absence de caméra mobile dotée d'un zoom, vous pouvez recourir à des caméras moins sophistiquées capturant l'ensemble du groupe (caméra fixe, webcam).
- **Microphones.** La captation sonore est un aspect névralgique des RVR. Essentielle aux échanges, il est important de lui accorder une grande attention afin d'assurer sa qualité tout au long des rencontres. Choisissez des microphones qui permettent une bonne captation du son ambiant plutôt que des microphones unidirectionnels, et veillez à ce qu'ils soient bien positionnés par rapport au groupe. Certains microphones ont un fonctionnement dynamique; ils s'éteignent automatiquement dès que le niveau sonore est faible (quand le CÉ est en position de récepteur) et se rallument dès que le niveau sonore redevient normal (quand le CÉ est en position d'émetteur). Ce type de microphone est particulièrement bien adapté aux échanges, car il permet d'éviter les retours de son sans qu'il soit nécessaire de faire quoi que ce soit.
- **Plateformes de visioconférence.** Il existe de nombreux services de plateformes de visioconférence qui permettent d'établir un lien virtuel entre les CÉ par l'entremise d'internet. Plusieurs écoles souscrivent déjà à VIA, un service fourni par SVI Solutions inc. qui donne de très bons résultats pour les RVR. Quelle que soit la plateforme choisie, assurez-vous qu'elle permette d'afficher des images suffisamment grandes des CÉ à l'écran (pour bien voir les interlocuteurs) et qu'elle offre une interface permettant d'afficher des documents à l'écran. La plupart des regroupements d'écoles participant à notre recherche ne se servent de cette fonction que pour afficher l'ordre du jour, mais quelques-uns l'utilisent également pour d'autres documents d'intérêt tels que le budget scolaire, les règlements, etc.
- **Connexion internet.** Une visioconférence nécessite la transmission d'une énorme quantité d'information numérique sur le web. Pour qu'elle puisse se dérouler de manière fluide et éviter les interruptions, il est nécessaire d'avoir accès à une connexion internet à haute vitesse. Préférez une connexion filaire à une connexion sans fil (réseau WiFi), car cette dernière réduit la vitesse de transmission et augmente les risques de coupures. À cet effet, nous avons noté que certains regroupements d'écoles qui avaient amorcé les RVR en utilisant un réseau sans fil avaient abandonné ce type de connexion en cours d'implantation pour se rabattre sur des connexions filaires jugées plus fiables et plus performantes.

1.2.3. Soutien technique

Les commentaires recueillis lors de notre recherche indiquent clairement que l'équipement nécessaire aux RVR peut poser certains défis. C'est pourquoi il est important de s'assurer, avant même la tenue de la première rencontre, d'une assistance technique. Comme indiqué précédemment, celle-ci peut être fournie par la commission scolaire, par l'école ou encore être assurée par un membre d'un CÉ ayant les aptitudes nécessaires. La présence des personnes assurant le soutien technique sur les lieux de rassemblement des CÉ, notamment lors des premières rencontres où elles peuvent offrir une formation de base, a permis d'instiguer un fort sentiment de confiance chez les participants aux RVR. Par la suite, lorsque ceux-ci acquièrent suffisamment

d'aplomb, les interventions peuvent se faire sur appel, sans que les aides techniques soient nécessairement présentes sur les lieux.

1.2.4. Détermination du mode de fonctionnement des rencontres virtuelles en réseau

Au sein de cette liste des aspects à considérer pour l'implantation des RVR dans votre regroupement d'écoles, nous ne saurions trop insister sur l'importance de prendre le temps nécessaire afin d'établir la manière dont fonctionneront vos RVR avant même de démarrer celles-ci. Vous aurez notamment à déterminer le mode de préparation des RVR, la manière de les animer, leur structure, de même que plusieurs autres aspects qui sont abordés en détail à la section 1.3. Il faudra en outre désigner certaines personnes qui auront des rôles particuliers à jouer dans l'organisation, l'animation et le suivi des RVR. Afin de régler ces modalités, un des directeurs d'écoles participant à notre recherche suggère d'organiser une rencontre entre la direction des écoles et les membres des CÉ (minimalement leurs présidentes ou présidents) quelque temps avant de tenir la première RVR. Si le déroulement des premières RVR n'est pas satisfaisant, rien n'empêche de convoquer une nouvelle rencontre afin de modifier les aspects qui ne semblent pas optimisés.

1.2.5. Période d'apprivoisement

Rien de mieux qu'une répétition générale pour apprivoiser cette nouvelle manière de se rassembler! Idéalement, prévoyez une période – un soir ou la fin de semaine – où les membres des différents CÉ pourront simuler une RVR avec l'équipement prévu. Bien que souhaitable, il n'est pas nécessaire que tous les membres soient présents; les présidentes ou les présidents doivent par contre être présents. Cette formule, employée par au moins un des regroupements d'écoles observés, a été très appréciée de l'ensemble des membres des CÉ.

S'il n'est pas possible de procéder à un tel exercice préalablement aux RVR, faites-le au cours des premières rencontres. Soyez patients et indulgents, et au besoin, n'hésitez pas à rappeler les règles de bonne conduite (voir section 1.3.4). Testez l'équipement, prenez des notes sur les éventuels problèmes rencontrés et considérez la possibilité de remplacer les appareils qui ne conviennent pas.

Repères

- *Ce sont principalement les directions d'écoles qui assurent la promotion du projet, pilotent le processus d'implantation des RVR et portent le projet auprès de la commission scolaire.*
- *L'autorisation de la commission scolaire est essentielle pour pouvoir implanter les RVR dans un regroupement d'écoles. Sans être essentiel, l'appui de la commission scolaire est important et demeure très apprécié des directions qui ont décidé d'implanter les RVR dans leurs écoles.*
- *Les présidentes ou les présidents des CÉ jouent parfois un rôle de leadership lors de l'implantation du projet et de ses modalités.*
- *Le bon fonctionnement de l'équipement est crucial pour que les participants aux RVR apprécient leur expérience. Le son demeure l'aspect le plus important.*
- *Il est essentiel de s'assurer d'un soutien technique, particulièrement au cours des premières RVR. Plusieurs acteurs sont susceptibles de jouer ce rôle.*
- *La direction des écoles et les présidentes ou les présidents des CÉ conviennent d'un mode de fonctionnement pour préparer et tenir les RVR.*

- *Afin d'assurer l'appropriation des modalités des RVR et d'optimiser leurs retombées positives, il faut prévoir une période d'adaptation et d'apprivoisement. La durée de cette période varie d'un regroupement d'écoles à l'autre.*
- *Les membres des CÉ se prêtent généralement volontiers à l'expérience des RVR.*

1.3. LE FONCTIONNEMENT DES RENCONTRES VIRTUELLES EN RÉSEAU

Vous voilà presque prêt à démarrer vos RVR! Il ne reste qu'à détailler certains aspects du fonctionnement des RVR. Dans cette section, nous abordons les principales étapes entourant la préparation, la tenue et le suivi des RVR, en présentant les rôles que jouent les différents acteurs tels qu'observés au sein des regroupements d'écoles participant à notre recherche.

1.3.1. Préparation des rencontres virtuelles en réseau

Le partage d'information entre la direction des écoles et les présidentes ou les présidents des CÉ revêt une importance toute particulière en contexte de RVR. En effet, contrairement aux rencontres traditionnelles où la direction des écoles est présente sur les lieux de la réunion et assure la majeure partie de la transmission des informations aux membres des CÉ, ce sont les présidentes ou les présidents des CÉ qui, en l'absence physique de la direction, assurent cette tâche. L'étape de préparation des RVR doit tenir compte de cette particularité et peut conséquemment être plus substantielle que la préparation des rencontres traditionnelles.

La préparation des RVR comprend notamment l'élaboration de l'ordre du jour et la transmission d'informations névralgiques, de la direction d'écoles vers les présidences des CÉ, sur les points à aborder. Il existe différentes manières de préparer les RVR et nous vous suggérons d'adapter votre approche en fonction du degré d'autonomie et du niveau de confort des présidentes ou des présidents des CÉ. La communication entre la direction des écoles et les présidences des CÉ peut se faire par courriel, par téléphone, par visioconférence ou encore par l'entremise d'une rencontre en personne. Selon le mode observé le plus simple, la direction des écoles soumet un projet d'ordre du jour aux présidences des CÉ, que ces dernières peuvent amender.

À l'autre extrémité du spectre des possibilités, la direction des écoles convoque les présidences des CÉ en personne ou par visioconférence pour détailler chaque point à l'ordre du jour, un exercice qu'il a été convenu d'appeler *rencontre préparatoire*. Le directeur de ce regroupement d'écoles a même doté les présidentes de CÉ d'ordinateurs portables à cette fin. Lors des rencontres préparatoires, les présidentes reçoivent ainsi toutes les informations nécessaires pour être en mesure d'animer la RVR (présentation des points, réponse aux éventuelles questions des membres des CÉ, etc.). Si cette façon de procéder demande plus de temps qu'un simple échange de courriels visant à finaliser la proposition d'ordre du jour, elle instigue un fort sentiment d'autonomie chez les présidences des CÉ. À la limite, celles-ci peuvent même remplacer la direction des écoles pour l'animation de points d'information, comme cela a été observé à au moins une occasion. En effet, lors d'une RVR, une panne du réseau internet a causé une interruption inopinée de la communication entre les CÉ. Malgré cela, la présidente de l'un des CÉ participant à l'étude a été en mesure d'animer la partie de la rencontre normalement assurée par le directeur, même si ce dernier n'était pas sur les lieux.

1.3.2. Structure et déroulement des rencontres virtuelles en réseau

Les RVR ont notamment de particulier le fait qu'elles rassemblent plusieurs (au moins deux) CÉ qui partagent un certain nombre de points communs à leurs ordres du jour respectifs. Les informations et sollicitations émanant du MELS ou de la commission scolaire constituent un exemple d'éléments partagés par l'ensemble des écoles d'un même regroupement. L'un des principaux avantages des RVR réside justement dans la possibilité, pour la direction des écoles, d'aborder ces points communs une seule fois pour l'ensemble de ses écoles. Toutefois, chaque CÉ doit également aborder les points propres à leur école (ex. plan de réussite, sorties scolaires, activités en classe, etc.). Dans ces cas, les CÉ doivent conserver leur souveraineté et leur autonomie décisionnelle, comme le prévoit la Loi sur l'instruction publique.

La structure des RVR doit refléter ce besoin d'aborder des points communs à toutes les écoles du regroupement ainsi que des points qui sont particuliers à chacune d'elle. L'alternance de blocs communs et de blocs individuels au cours des RVR répond à ce besoin. Au cours des blocs communs, une personne – qui se retrouve généralement à être la directrice ou le directeur des écoles – présente les points qui concernent l'ensemble des écoles. Elle donne l'information, l'adapte éventuellement aux contextes particuliers de chacune des écoles et répond aux questions des participants. Tous les CÉ entendent le contenu des échanges. Au contraire, lors des blocs individuels, les microphones de tous les CÉ sont fermés, si bien que le contenu des discussions de chaque CÉ n'est pas partagé. La personne assurant la présidence du CÉ assume alors seule l'animation de ce bloc.

Différentes formules, toutes basées sur l'alternance de blocs communs et individuels, ont été appliquées par les regroupements d'écoles observés. Toutefois, la plupart d'entre eux procèdent en trois blocs. Ils ouvrent la rencontre par un bloc individuel où chaque CÉ, séparément, adopte l'ordre du jour et procède au suivi du précédent procès-verbal. Lorsque ces formalités sont réglées, l'ensemble des CÉ passe au bloc commun. Au cours de ce dernier, la directrice ou le directeur des écoles présente tous les points de l'ordre du jour qui sont communs à l'ensemble des écoles et répond aux éventuelles questions. Enfin, la RVR se termine par un dernier bloc individuel où chaque CÉ, microphones fermés, aborde les points qui sont propres à l'école qu'il représente.

Les CÉ doivent souvent prendre des décisions lors de leurs rencontres. Lorsque ces décisions se rattachent à des points particuliers, les décisions se prennent lors du dernier bloc individuel. Si des décisions doivent être prises à la suite d'informations présentées lors du bloc commun (c.-à-d. sur des sujets qui concernent toutes les écoles, mais dont les décisions restent individuelles), deux possibilités s'offrent aux CÉ. Ils peuvent prendre leur décision au cours du bloc commun, lors d'une période où les microphones sont fermés, qui fait immédiatement suite à la présentation des informations, ou encore reporter leur décision au dernier bloc individuel. Chacune de ces deux manières de procéder comporte des avantages et des désavantages. La première ne demande de présenter l'information qu'une seule fois, mais peut retarder certains CÉ si les autres prennent plus de temps à arrêter leur décision. La seconde n'occasionne pas de retard, mais nécessite que l'information initialement donnée lors du bloc commun soit répétée ou résumée au bloc individuel.

Puisque les présidentes ou les présidents des CÉ se trouvent à jouer un rôle de premier plan dans l'animation des RVR – du moins pendant les blocs individuels –, leur fonction s'en retrouve nettement valorisée par rapport au mode de rencontre traditionnel – où c'est le plus souvent la directrice ou le directeur des écoles qui mène les discussions. Malgré cette situation, ce dernier acteur, en raison de son rôle d'administrateur et sa capacité à mettre en lumière les différentes contraintes inhérentes aux établissements scolaires qu'il dirige, occupe un rôle central lors des RVR. C'est pourquoi il importe que tous les CÉ puissent communiquer avec lui à n'importe quel moment lors des

RVR, même s'il n'est pas présent sur les lieux. Les directions des regroupements d'écoles observés ont imaginé différents moyens de rester en communication avec les CÉ en cas de besoin. Si le téléphone ou le cellulaire sont souvent utilisés, certains utilisent un ordinateur portable pour créer un moyen de communication supplémentaire et interagir avec les différents CÉ selon le besoin.

Ces différents moyens de garder le contact avec les CÉ offrent une certaine flexibilité à la direction des écoles, qui peut ainsi décider du lieu où elle animera et assistera aux RVR. Si la plupart des directions participant à notre étude ont choisi de le faire dans chaque CÉ à tour de rôle, d'autres l'ont plutôt fait à partir de leur bureau ou d'un endroit autre que les lieux de rassemblement des différents CÉ. Il semble toutefois que la majorité des membres des CÉ préfèrent bénéficier de la présence physique de la direction sur leur lieu de rencontre, ce qui facilite les interactions en cas de besoin.

« C'est plus facile lorsque notre directeur assiste avec nous à la rencontre. »

Membre d'un CÉ.

Enfin, les RVR offrent une possibilité que les rencontres traditionnelles ne permettaient pas : celle de pouvoir échanger en temps réel entre les différents CÉ. Si cette dimension n'est pas essentielle au mandat normal que doivent remplir les CÉ, elle procure toutefois certains avantages, permettant notamment de partager de l'information. Par exemple, tous les CÉ peuvent bénéficier des demandes d'éclaircissement ou des idées des membres des autres CÉ. Mentionnons également que certains regroupements d'écoles profitent de l'occasion que leur donnent les RVR pour que chaque CÉ donne des nouvelles de son école aux autres CÉ, ce qui confère un certain climat de convivialité. Toutefois, les avis des membres des CÉ observés semblent diverger quant à l'intérêt d'un tel échange de nouvelles. Nous recommandons conséquemment de sonder les membres de vos CÉ avant d'intégrer un tel point à leur ordre du jour.

Commentaires de membres de CÉ :

« Moi, je trouve que c'est intéressant, les nouvelles des autres écoles! »

« Avant [l'implantation des RVR], on n'était pas obligés d'écouter les choses des autres écoles. »

1.3.3. Ordre du jour

Comme indiqué à la section 1.3.1, l'ordre du jour est préparé par la direction des écoles et les présidences des CÉ quelques jours avant la tenue de la RVR. Une fois prêt, différents moyens de transmission aux membres des CÉ peuvent être utilisés. Si c'est le courriel qui semble le moyen le plus populaire, certains regroupements d'écoles transmettent l'ordre du jour aux parents membres des CÉ par l'entremise de leurs enfants ou par la poste.

Il n'y a pas de différence fondamentale entre l'ordre du jour d'une RVR et celui d'une rencontre traditionnelle; il se doit de comporter les mêmes ponts de discussion de base. Toutefois, il peut s'avérer avantageux d'y ajouter certaines informations. Par exemple, il peut être bon d'indiquer le ou les numéros de téléphone pour rejoindre la direction. À titre de repère, certains regroupements d'écoles indiquent la durée de chaque point à l'ordre du jour, ce qui contribue au degré d'organisation des rencontres, notamment si une personne responsable de surveiller le temps est désignée. Par ailleurs, il est très avantageux de découper l'ordre du jour en fonction de l'alternance des blocs communs et individuels. L'annexe A offre un exemple d'ordre du jour présentant les différentes informations supplémentaires pouvant y être ajouté.

1.3.4. Disposition de la salle, manipulation de l'équipement et problèmes rencontrés

La disposition des salles où se rassemblent les CÉ prend également une importance particulière pour les RVR. Les Figures 1.1 et 1.2 illustrent des exemples de disposition de salle à l'aide de deux types d'équipement qui représentent les extrémités du spectre de possibilités que nous avons observées dans le cadre de notre recherche. Dans les deux cas, les membres du CÉ sont rassemblés en arc de cercle autour de la table de manière à libérer l'un de ses côtés. Comme le montre la Figure 1.1, cela permet à tous les membres de voir l'écran de type TNI où apparaissent les images retransmises par les autres CÉ. Toujours à la Figure 1.1, une caméra mobile à zoom réglable télécommandée est placée au-dessus (ou à côté) de l'écran. Elle peut ainsi capter l'ensemble du groupe et, selon les besoins, un opérateur désigné (personnage en rouge) peut utiliser la télécommande pour effectuer un plan rapproché sur n'importe quel participant qui fait une intervention. Un microphone multidirectionnel est placé au centre de la table, ce qui maximise la capture des discussions, quel que soit le participant qui intervient. La disposition des haut-parleurs importe peu, mais puisqu'ils se retrouvent à être généralement relié au système de contrôle du TNI, ils sont souvent placés de part et d'autre de celui-ci.

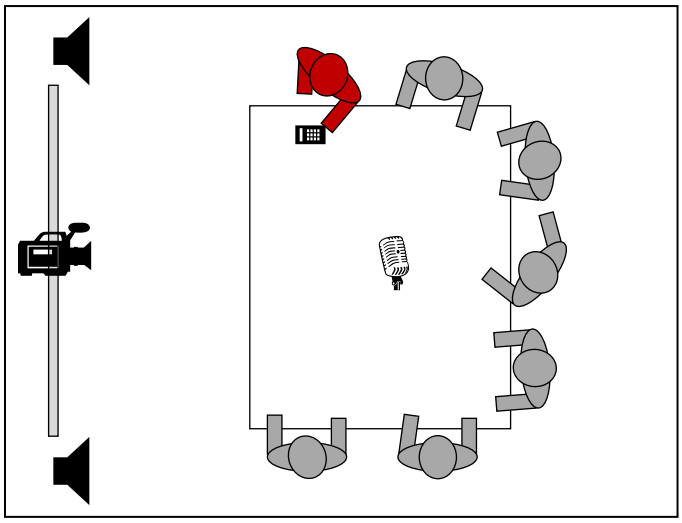


Figure 1.1. Exemple de disposition d'une salle de RVR où un système de communication relativement sophistiqué est employé. Légende des symboles :

TNI (écran)

caméra mobile avec zoom

télécommande de la caméra

microphone

haut-parleurs

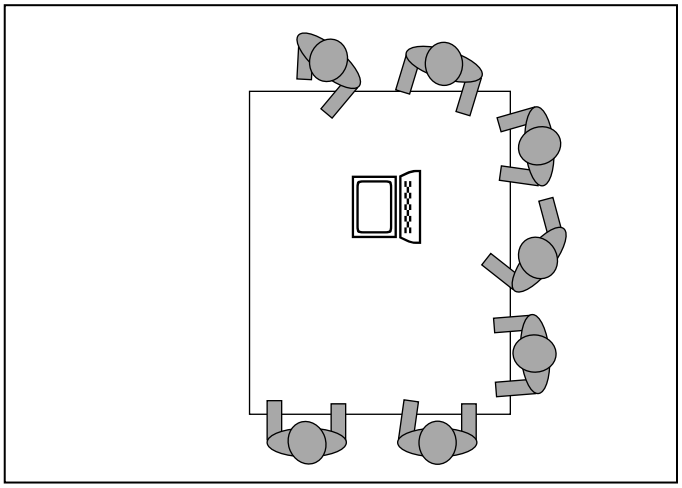


Figure 1.2. Exemple de disposition d'une salle de RVR où un ordinateur portable sert de système de communication entre les CÉ. Légende des symboles :

ordinateur portable pourvu d'une webcam, d'un microphone et de haut-parleurs.

La Figure 1.2 propose la même stratégie de disposition du groupe autour de la table, mais en utilisant cette fois un système plus simple constitué d'un ordinateur portable doté d'une webcam, d'un microphone et de haut-parleurs intégrés. Ce dernier est placé au centre de la table et si cela s'avère nécessaire, il est pivoté afin de capturer le participant qui intervient.

Il est intéressant de constater qu'au cours du projet, les regroupements d'écoles qui avaient initialement employé de l'équipement simple (un peu comme celui présenté à la Figure 1.2) ont eu tendance à le remplacer par de l'équipement plus sophistiqué (similaire à la Figure 1.1). Cette tendance peut s'expliquer par un souci de réduire les lacunes inhérentes aux visioconférences et d'optimiser la qualité de l'expérience virtuelle des membres des CÉ. À ce sujet, il importe de mentionner les principaux problèmes reliés aux modalités particulières des RVR (dont notamment l'équipement), et de rapporter certaines des pratiques mises en place par les CÉ afin de les régler ou de les atténuer. Les commentaires recueillis et les entrevues effectuées au cours du projet d'implantation des RVR nous montrent que trois types de problèmes sont particulièrement susceptibles d'altérer la qualité de ce mode de collaboration :

- **La qualité du son.** Les problèmes de qualité sonore sont assez fréquents et constituent l'un des principaux facteurs pouvant démotiver les membres des CÉ. Les problèmes recensés se divisent en deux catégories : volume insuffisant et réverbération. Dans certains cas, la qualité de l'équipement choisi peut être en cause. Toutefois, de simples ajustements des contrôles de volume (sur le microphone, l'ordinateur et éventuellement la plateforme de visioconférence) permettent généralement de régler les problèmes de niveau sonore. La réverbération est un phénomène où le son émis par un CÉ lui est retourné par l'entremise des microphones des autres CÉ, ce qui donne une impression d'écho et nuit non seulement à la compréhension, mais également au rythme des échanges. Deux stratégies mises de l'avant par les CÉ ont donné de bons résultats. La première consiste à se doter de microphones qui s'éteignent automatiquement dès que le niveau sonore est faible (quand le CÉ est récepteur) et se rallument dès que le niveau sonore redevient normal (quand le CÉ est émetteur). Si votre microphone n'est pas doté de cette fonction, il faut s'assurer de l'éteindre lorsqu'il n'est pas utilisé. À cet effet, il peut être avisé de désigner une personne dans chaque CÉ pour assurer cette fonction.

Citations

Commentaires de membres de CÉ :

« Volume du son trop bas. […] Il faudrait fermer le micro, car on entend les discussions de l'École X. »

« Très bien apprécié le réglage du son. »

« Au début […], les discussions, dû au son, étaient très difficiles à entendre. Nous perdions notre concentration. Par la suite, c'était OK. »

- **La qualité de l'image.** Bien que l'image ne soit pas essentielle à la tenue des RVR, elle contribue grandement à rendre l'expérience plus agréable et plus chaleureuse pour les participants. En début de projet, un certain nombre de commentaires recueillis reprochaient le fait que les images des CÉ à l'écran étaient trop petites pour voir clairement les personnes prenant la parole. Selon nos observations, vous pouvez notamment régler ce problème à l'aide d'une caméra dotée d'un zoom. Comme le suggère la Figure 1.1, chaque CÉ peut désigner une personne responsable du contrôle de la caméra. Cette personne pourra ainsi utiliser le grand angle pour capter l'ensemble du CÉ, et faire un plan rapproché sur les différentes personnes qui intervien-

Citations

« Lors de la présentation des membres [des autres CÉ], on n'a pas vu les gens. »

Membre d'un CÉ.

nent. Cette stratégie semble avoir été particulièrement appréciée des CÉ participant à notre recherche : non seulement elle permet de bien voir les personnes qui prennent la parole, mais elle confère également un certain dynamisme à l'aspect visuel.

- **La discipline.** Le contexte particulier des RVR impose de respecter certaines règles de conduite afin d'assurer leur bon déroulement. Puisque les visioconférences demandent plus de concentration que les rencontres en présentiel, les membres des CÉ devraient éliminer les sources de distraction comme les discussions en aparté. En raison du fait que les systèmes de sonorisation permettent rarement la transmission bidirectionnelle simultanée des signaux sonores, portez une attention scrupuleuse au respect du droit de parole. D'autres règles de conduite vous viendront probablement à l'esprit au fur et à mesure de l'évolution de votre programme de RVR. N'hésitez pas à les partager avec vos pairs.

Commentaires de membres de CÉ :

« Suivre en groupe devenait difficile à cause des distractions. »

« Il faudrait revoir les règles de régie internes. Celles-ci devraient être observées à la lettre pour une écoute efficace des questions et réponses des membres du conseil et de la direction. »

De manière générale, nous observons que la qualité de l'équipement employé par les CÉ s'est améliorée en cours de route. Il en va de même de la confiance et du niveau de confort des participants aux RVR, qui semblent s'être accrus au fur et à mesure qu'ils ont acquis de l'expérience et apprivoisé les nouvelles modalités de rencontre. Notez toutefois que rien ne met totalement à l'abri des problèmes techniques, ceux-ci pouvant parfois être causés par des facteurs incontrôlables (ex. interruption de la connexion internet, bris d'équipement, etc.). Si le degré d'expérience (maturité) des CÉ en matière de RVR ne peut complètement empêcher qu'un problème technique survienne, il constitue toutefois un élément pouvant contribuer positivement à la recherche de solutions.

« En début de septembre, [les RVR m'ont] fait un peu peur, mais je suis assez connaissante (*sic*) sur cet appareil, alors satisfaite de ma réunion. Très hâte de faire notre prochaine rencontre. »

Membre d'un CÉ.

1.3.5. Suivi des rencontres virtuelles en réseau

À l'instar des rencontres traditionnelles de CÉ, il est nécessaire de dresser un procès-verbal reflétant le contenu des RVR. Cet exercice, normalement requis même dans le cadre des rencontres traditionnelles, revêt une importance accrue dans le cas des RVR. En effet, il est important que la direction d'écoles soit mise au courant de l'ensemble des informations transmises et des décisions prises, y compris dans les CÉ où elle n'est pas présente. Étant donné que les CÉ d'un même regroupement d'écoles participant aux RVR conservent leur autonomie et leur souveraineté, chaque CÉ est tenu de rédiger son propre procès-verbal.

Outre cette obligation, il peut s'avérer avantageux de procéder au suivi des RVR, notamment lors des premiers mois de leur implantation. Tout au long de la recherche, nous avons demandé à chaque membre des CÉ participants de remplir des questionnaires individuels à la fin de chaque rencontre (voir Annexe B). Par l'entremise d'une vingtaine de questions à choix de réponses (échelle semi-quantitative), nous avons ainsi pu évaluer le degré de satisfaction des membres par rapport à différents aspects des RVR. Des synthèses des résultats de ces questionnaires ont également été communiquées aux directions des regroupements d'écoles participants, qui étaient encouragées à

les partager avec les présidentes ou les présidents des CÉ. Ces outils permettaient aux regroupements d'écoles d'obtenir un portrait de la situation, de relever d'éventuels problèmes et de prendre les mesures nécessaires pour les régler. Il appartient maintenant à chaque regroupement d'écoles de décider s'il est pertinent d'utiliser des outils similaires pour poursuivre ce type de suivi. De manière similaire, les regroupements d'écoles peuvent également choisir d'analyser leur expérience lors de la préparation des RVR. C'est du moins ce que nous avons parfois observé au sein du regroupement d'écoles qui a instauré la tenue de rencontres préparatoires (voir section 1.3.1).

Repères

- *La préparation des rencontres prend une importance accrue dans le cas des RVR. Cet exercice peut prendre différentes formes, allant de l'élaboration de l'ordre du jour à la discussion sur chacun des points mis à l'ordre du jour.*
- *Les RVR permettent à la directrice ou au directeur des écoles regroupées de jouer d'une certaine souplesse quant à son lieu de présence durant les RVR.*
- *Le rôle d'animation des présidentes ou des présidents de CÉ est valorisé dans les RVR.*
- *Il est nécessaire de respecter l'autonomie et la souveraineté des CÉ prenant part aux RVR, malgré la présence d'éléments abordés communément. Les regroupements d'écoles y parviennent en aménageant un enchaînement de blocs communs et individuels au cours des RVR.*
- *Il est important que la direction des écoles regroupées soit en mesure de communiquer avec chacun des CÉ à tout moment durant les RVR. La liaison peut être assurée par téléphone ou encore par voie virtuelle (canal supplémentaire sur la plateforme de visioconférence, courriel, messagerie instantanée, etc.).*
- *Les RVR permettent aux CÉ d'interagir entre eux, ce que les rencontres traditionnelles ne permettent pas. Certains regroupements d'écoles ont profité de cette possibilité afin d'échanger des nouvelles de leurs écoles respectives.*
- *Il existe de nombreuses possibilités en matière d'équipement pour tenir les RVR. Les regroupements d'écoles tendent toutefois, lorsqu'ils en ont les moyens, à se procurer des appareils relativement sophistiqués afin de s'assurer qu'ils répondent adéquatement aux besoins des RVR (c.-à-d. TNI, caméra mobile dotée d'un zoom, microphone multidirectionnel).*
- *Les principaux problèmes techniques rencontrés sont liés au son (réverbération, volume trop faible), à l'image (impossibilité de distinguer les personnes qui prennent la parole) et la nécessité de respecter une discipline plus rigoureuse qu'à l'habitude. Parmi ces problèmes, ce sont ceux reliés au son qui semblent les plus fréquents.*
- *Le confort et le degré d'appréciation des membres des CÉ par rapport aux RVR sont fortement tributaires de la qualité de l'équipement et des problèmes techniques susceptibles d'être rencontrés.*

1.4. GAINS DÉCOULANT DES RENCONTRES VIRTUELLES EN RÉSEAU

Comme nous venons de le voir, le processus d'implantation des RVR dans les regroupements d'écoles nécessite certaines adaptations au niveau de la préparation et du déroulement des rencontres des CÉ. Il demande également une certaine période d'apprivoisement chez les membres des CÉ afin que ceux-ci s'approprient les modalités des RVR en vue de leur institutionnalisation – soit l'intégration de cette pratique dans le fonctionnement régulier des CÉ.

Le travail d'expérimentation des cinq regroupements d'écoles qui ont participé à notre recherche illustre bien que le processus d'implantation des RVR peut varier tant sur le plan de sa forme que de sa durée, ces paramètres étant notamment déterminés par les ressources et le soutien disponibles. Malgré la disparité des défis relevés par chacun de ces regroupements d'écoles et leur degré de motivation variable, tous ont été en mesure d'implanter et d'expérimenter ce nouveau mode de collaboration virtuel dans leurs CÉ. Certains acteurs, notamment les personnes assurant la présidence des CÉ, ont mentionné avoir redécouvert un nouvel intérêt pour leur rôle, alors que celui-ci a été valorisé par les RVR. Du reste, nous constatons de manière générale que le degré de satisfaction des acteurs interrogés par rapport aux RVR s'est amélioré au fur à mesure que ceux-ci ont acquis de l'expérience. Les plus récents commentaires récoltés auprès des membres des CÉ sont en effet souvent positifs, en plus de souligner leur intérêt à poursuivre les RVR. À l'issue de notre mandat de recherche, la plupart des regroupements d'écoles observés sont parvenus à intégrer les RVR dans leurs pratiques institutionnelles courantes ou sont en voie d'y parvenir. Néanmoins, certains regroupements remettent en cause la pertinence de cet objectif sans toutefois nécessairement y renoncer totalement. Au cours des prochains mois, ils comptent ainsi établir un programme de rencontres pour les CÉ constitué de rencontres traditionnelles et de RVR.

« C'est la même chose que si nous étions en rencontre traditionnelle. »

Directeur d'écoles

Commentaires et de membres de CÉ :

« Une réussite sur toute la ligne selon moi! »

« Bravo! »

« Génial! »

« Belle expérience! »

« En espérant que ce type de rencontre se poursuive. »

Si l'expérience des RVR s'est généralement soldée par la réussite, c'est parce que les participants reconnaissent que ce mode de collaboration virtuel comporte plusieurs avantages bien concrets. Les différents gains énumérés par les participants à notre recherche sont reliés aux trois catégories d'enjeux présentés à la section 1.1. En ce qui concerne les enjeux administratifs, soit la nécessité d'optimiser l'utilisation du temps, d'éviter la surcharge de tâche et de réduire certaines dépenses, ce sont les directions d'écoles qui retirent les gains les plus évidents. Grâce aux RVR, celles-ci ne sont plus tenues de dupliquer les séances pour chaque rencontre des CÉ puisqu'elle ou il n'a plus à répéter les informations communes. L'une d'entre elles a également indiqué que les RVR lui donnaient le loisir de choisir l'école à partir de laquelle animer les rencontres. Cette situation lui permet de réduire ses déplacements, ce qui se traduit par des économies de temps et d'argent. Selon les propos recueillis, ces gains ont des incidences positives non seulement sur la vie professionnelle de la directrice ou du directeur d'école, mais également sur sa vie privée.

« Mes enfants vous disent merci! »

Directeur d'écoles soulignant que les RVR réduisent le nombre de réunions auxquelles il doit assister, ce qui lui permet de voir ses jeunes enfants plus souvent.

Sur le plan des enjeux éducatifs, la possibilité d'échanger de l'information entre les CÉ est perçue comme un facteur d'enrichissement par bon nombre de participants. Bien qu'il nous soit plus difficile d'apprécier les gains sur ce plan en raison du fait qu'ils se concrétisent essentiellement à l'extérieur du cadre des CÉ, certaines personnes interrogées affirment avoir pu s'inspirer des idées de sorties ou d'activités en classe d'autres écoles discutées en CÉ pour le programme de leur école. De manière plus évidente, certains regroupements d'écoles se sont servis des RVR afin que de divers intervenants externes (conseillers pédagogiques, organisateurs communautaires, etc.) puissent interagir simultanément avec l'ensemble des CÉ d'un même regroupement d'écoles plutôt que de devoir dupliquer leurs interventions auprès de chacun d'eux.

Rappelons enfin que pour au moins un des regroupements participant à notre recherche, la collaboration virtuelle (initiative ÉER, *Mes sources en réseau* et RVR) a permis de conserver le statut institutionnel de chacune des écoles et d'ainsi répondre à un important enjeu territorial : l'appartenance que les communautés développent par rapport à leur école de village. Selon les communautés concernées, la perte de ce statut annonçait le risque qu'à terme, leurs écoles soient fermées. Nous oublions peut-être parfois trop facilement le rôle central que jouent les écoles de village dans la survie et le renforcement de l'identité des petites communautés en région, pour qui le facteur démographique prend toute son importance. En effet, si celles-ci peuvent souffrir de la fermeture des services de proximité tels que leur station-service, leur épicerie ou même leur bureau de poste, elles pourront néanmoins y résister et continuer d'exister. Toutefois, si l'école vient à fermer à l'issue du processus d'institutionnalisation – il s'agit là d'une conséquence plausible qui n'est toutefois pas nécessairement inévitable –, les familles en place risquent de déménager pour se rapprocher d'autres établissements scolaires, ce qui participe à l'effritement démographique. Il devient en outre difficile de miser sur l'établissement de nouvelles jeunes familles, qui seront vraisemblablement peu enclines à s'établir dans un lieu qui n'offre pas d'école à proximité pour leurs enfants. Il est ainsi possible d'affirmer que le mode de collaboration virtuel – sous la forme de RVR ou d'autres projets tels que l'initiative ÉER – contribue à la résilience des petites communautés et à leur dynamisme.

Par ailleurs, faisant preuve d'un réel esprit novateur, les regroupements d'écoles observés ont déjà appliqué – ou envisagent d'appliquer – le mode de collaboration virtuel à d'autres usages que les seules rencontres de CÉ. Le Tableau 1.1 résume les différentes applications qui ont déjà été expérimentées ou qui sont envisagées par ceux-ci.

Tableau 1.1. Autres applications expérimentées ou suggérées pour le mode de collaboration virtuel.

Application	**Description**
Rencontres des équipes-écoles	La direction d'un regroupement peut aborder les points communs à toutes ses écoles en rencontrant simultanément leur équipe-école.
Études de cas	Les membres du personnel enseignant et la direction d'école peuvent procéder à l'étude de cas d'élèves en difficulté (apprentissage, discipline) avec l'aide éventuelle de professionnels, sans que ceux-ci aient à se déplacer.
Accompagnement pédagogique	Les communications intersites permettent d'établir des activités d'accompagnement pédagogique de la part de conseillers pédagogiques et de la direction des écoles. Elles permettent aussi de l'entraide entre des enseignantes et des enseignants.
Application	**Description**
Organisation des sorties scolaires	Les sorties scolaires qui sont pratiquées simultanément par toutes les écoles d'un même regroupement gagnent à être organisées virtuellement afin d'éviter certains déplacements.
Rencontre du comité de parents à la commission scolaire	Les parents membres du comité chargé de les représenter à la commission scolaire peuvent assister aux rencontres à partir de chez eux à l'aide de leur ordinateur personnel.
Canal de communication supplémentaire	Les membres du personnel d'une école ou d'un même regroupement d'écoles peuvent bénéficier d'un moyen supplémentaire pour communiquer entre eux dans le cadre de leurs tâches quotidiennes. *Skype* est un outil qui a été suggéré ou utilisé à cette fin par certains regroupements d'écoles participant à notre recherche. À ce titre, certaines enseignantes ont rapporté maintenir connecté le système de communication à la fin de la classe afin d'échanger de façon informelle s'il y a lieu.
Observation des classes	Au moins un regroupement d'écoles participant à notre recherche se sert de webcams installées dans les classes afin d'observer ce qui s'y passe.
Interventions disciplinaires	Les directions réalisent des interventions disciplinaires auprès d'élèves perturbateurs au moment opportun même si elles ne sont pas en présence dans leur école.

Repères

- *Les RVR ont permis un gain de temps et d'efficacité, notamment pour les directions des regroupements d'écoles.*
- *Le partage d'information rendu possible par les RVR a le potentiel de contribuer à bonifier les idées et les projets de chacune des écoles.*
- *Les membres des CÉ participant aux RVR ont l'occasion de se familiariser avec les TIC.*
- *Dans certaines circonstances, les RVR contribuent au dynamisme des communautés hébergeant les écoles.*
- *Les RVR donnent la chance aux parents d'élèves de comprendre l'expérience que vivent leurs enfants dans les classes participant au projet ÉER.*
- *Il est possible d'envisager un essaimage du mode de collaboration virtuel, permettant d'appliquer les modalités des RVR à différents contextes : classe, CÉ, comité de parents, etc.*

2. LA PRISE DE DÉCISION DANS LES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT

Dans la deuxième partie de ce rapport, nous abordons une importante fonction des conseils d'établissements (CÉ) : la prise de décision. C'est précisément lors du processus décisionnel que l'enjeu de gouvernance relevé à la première partie du rapport (voir section 1.1) prend tout son sens. Bien entendu, le processus décisionnel n'est pas exclusif aux rencontres virtuelles en réseau (RVR) puisque des décisions se prennent également lors des rencontres traditionnelles de CÉ. Toutefois, les RVR demeurent particulièrement propices à l'observation des pratiques décisionnelles, étant donné la valorisation que leur contexte apporte au rôle d'animation de la personne responsable de leur présidence (voir section 1.3.2). Nous supposons que plus les CÉ s'outillent pour s'approprier[4] le processus décisionnel, plus ils seront en mesure d'assumer pleinement leur souveraineté en tant qu'instances, de prendre des décisions éclairées et d'ainsi exercer une meilleure gouvernance des établissements scolaires sous leur autorité.

Dans les sections qui suivent, nous revoyons d'abord brièvement le rôle décisionnel du CÉ tel que prévu par la *Loi sur l'instruction publique*. Nous présentons ensuite nos différents constats sur les pratiques décisionnelles des CÉ qui ont participé à notre étude. Une première série de constats se rattache à la structure du processus décisionnel. Nous avons observé comment les CÉ organisent la prise de décision, notamment à l'aune d'un guide proposant une démarche qui découpe le processus décisionnel en différentes étapes. Cet outil constitue un cadre théorique que nous avons partagé avec les participants à notre recherche, une procédure normalisée à partir de laquelle nous avons évalué les pratiques décisionnelles des CÉ. Une seconde série de constats s'appuie sur un modèle théorique de l'énergie dans les groupes pour décrire la dynamique du processus décisionnel des CÉ. Nous avons alors concentré nos observations sur la manière dont les membres des CÉ mobilisent leurs énergies en vue d'atteindre les cibles décisionnelles fixées. Nous concluons sur un récapitulatif à partir duquel des pistes permettant d'optimiser le processus décisionnel des CÉ sont émises.

2.1. LA FONCTION DÉCISIONNELLE DU CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT

La prise de décision constitue la principale responsabilité du CÉ. À l'occasion de chacune des rencontres qu'il tient, le CÉ doit notamment prendre des décisions liées aux orientations de l'école afin d'assurer l'intérêt supérieur des élèves (FCPQ, 2009). Budget annuel de l'école, ressources matérielles, règlements, plan de réussite, projet éducatif, sorties et activités éducatives sont quelques-uns des objets sur lesquels le CÉ doit se prononcer selon la *Loi sur l'instruction publique*.

Le pouvoir décisionnel du CÉ varie selon les objets sur lesquels statuer. Lorsque le CÉ a pleins pouvoirs sur les propositions qui lui sont soumises, qu'il est en mesure de les accepter sur le champ avec ou sans modifications, il est question d'*adoption*. Dans d'autres cas, le CÉ peut disposer de propositions sans toutefois pouvoir les modifier; il est alors question d'*approbation*. Enfin, le CÉ a le droit de donner son avis sur certaines propositions, un exercice nommé *consultation* (FCPQ, 2009).

[4] L'appropriation du processus décisionnel par les membres des CÉ implique que ces derniers : i) sont familiarisés avec son fonctionnement afin d'être indépendants (**autonomisation**); ii) qu'ils sont en mesure de saisir explicitement le sens des décisions qu'ils ont à prendre (**signifiance**); que ces décisions s'inscrivent de manière harmonieuse et synergique au sein d'un plan d'action général (**cohérence**); et qu'ils en comprennent bien les conséquences sur les affaires de leurs écoles respectives (**pertinence**).

Les décisions prises par le CÉ doivent refléter la position de ses membres, qu'ils soient parents, membres du personnel scolaire ou encore membres de la communauté[5]. Ceux-ci se retrouvent d'ailleurs à agir à titre de porte-paroles de leur groupe d'appartenance respectif : l'ensemble des parents des élèves fréquentant l'école, l'ensemble des membres du personnel scolaire y travaillant et l'ensemble de la communauté qui l'héberge. Si la pluralité de points de vue et d'intérêts des différentes parties prenantes qui convergent au CÉ a le potentiel d'enrichir les débats, elle peut également compliquer l'arrêt d'un choix faisant l'affaire de tous. Voilà pourquoi il est nécessaire que le CÉ se dote d'une méthode, d'un outil le guidant à travers le processus décisionnel (FCPQ, 2009).

2.2. LE GUIDE POUR LA PRISE DE DÉCISION : STRUCTURER LE PROCESSUS DÉCISIONNEL

Comment les membres d'un groupe procèdent-ils pour prendre des décisions collectives? Quelle procédure appliquent-ils pour y parvenir? Voilà des questions auxquelles nous avons voulu sensibiliser les membres des CÉ en leur proposant un guide leur permettant de systématiser leurs pratiques décisionnelles. Présenté à la Figure 2.1, ce guide s'inspire du travail de St-Arnaud (2008). Découpant le processus décisionnel en étapes elles-mêmes regroupées en phases distinctes, il vise à optimiser le processus décisionnel en assurant sa transparence, son ouverture et une certaine rigueur dans son déroulement. Il semble d'ailleurs que les membres des CÉ l'ont trouvé utile pour organiser leur processus décisionnel et le rendre potentiellement plus efficace.

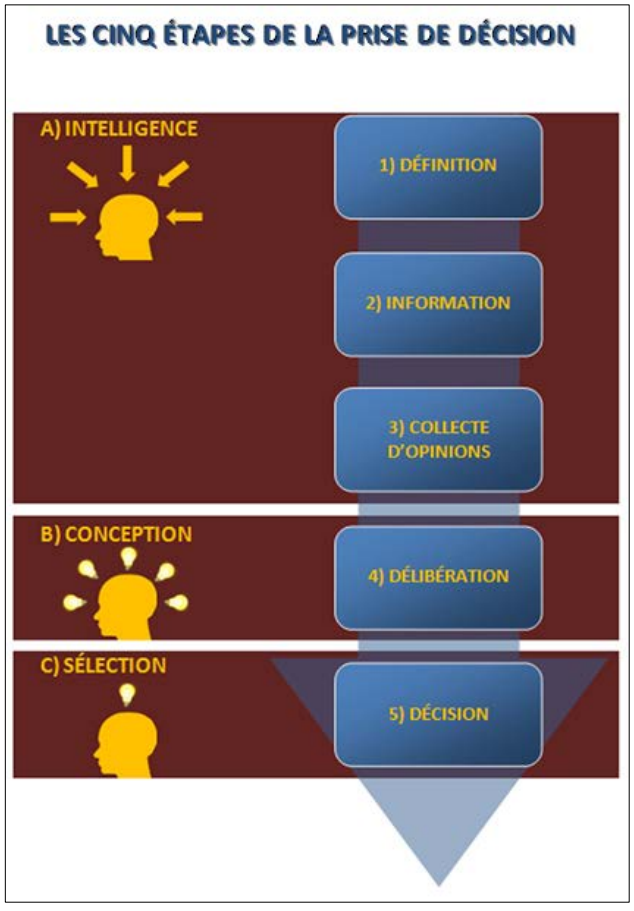


Figure 2.1. Guide pour la prise de décision remis aux membres des CÉ. Ce guide propose une procédure en cinq étapes pour la prise de décision :

1) définition
2) information
3) collecte d'opinions
4) délibération
5) décision

Ces cinq étapes sont réparties en trois phases :

A) intelligence
B) conception
C) sélection

[5] Cela s'applique aux CÉ des établissements scolaires du premier cycle (primaire), soit le type de CÉ avec lequel nous avons travaillé. Dans le cas des CÉ rattachés aux établissements scolaires du deuxième cycle (secondaire), une autre catégorie d'acteurs s'ajoute à celles précédemment énumérées : les représentants étudiants.

Voyons maintenant comment le processus décisionnel se décline à la lumière de ce guide, en illustrant le tout à l'aide d'un exemple fictif. Dans ce dernier, les éléments clés du dialogue sont soulignés. Bien que les différentes étapes du processus décisionnel sont présentées d'une manière linéaire, il est important de noter qu'en réalité, l'ordre de ces étapes peut varier et qu'en outre, il est parfois nécessaire de revenir plus d'une fois sur certaines d'entre elles.

Le guide illustré à la Figure 2.1 articule le processus décisionnel en trois phases. La première, l'*intelligence* (A), consiste à développer chez les membres d'un groupe une compréhension collective de la situation en cause par le partage d'informations factuelles et de perceptions. L'intelligence comprend trois étapes. La *définition* (1) vise d'abord à déterminer une *cible commune* sur laquelle prendre une décision. Par « cible », nous entendons tout sujet ou toute question qui mobilise, du moins momentanément, l'attention d'un groupe de personnes. L'adjectif « commune » qui caractérise cette cible indique que les membres du groupe perçoivent cette dernière de la même manière et qu'ils lui accordent suffisamment d'importance pour s'efforcer de l'atteindre en prenant la décision requise.

> ***Directrice d'école :*** *« Les membres de l'équipe-école veulent organiser une sortie éducative pour les élèves de la 5e année. Cette sortie doit leur permettre d'enrichir leur culture artistique. Il nous reste à déterminer quelle sera cette activité. »*
>
> ***Mère d'un élève :*** *« Qu'est-ce qu'on entend exactement par "culture artistique"? C'est un peu vague pour moi. »*
>
> ***Enseignant :*** *« Oui, effectivement. Pour préciser, je dirais qu'il s'agit de favoriser, chez nos élèves, une certaine réceptivité et une sensibilité vis-à-vis des différentes formes d'expressions artistiques en les faisant participer à des activités d'éducation, d'interprétation ou même de création. »*

L'étape d'*information* (2) vise ensuite à assurer le partage de renseignements entre les membres du groupe. Il s'agit d'échanger les données pertinentes disponibles, en s'assurant que chacun des membres partage les connaissances et les informations qu'il possède sur le sujet.

> ***Père d'une élève :*** *« Les parents trouvent que les sorties scolaires coûtent cher… On en a parlé à l'Organisation de participation des parents et ils ne veulent pas payer plus de 5 $ par activité. »*
>
> ***Directrice d'école :*** *« La fondation de l'école possède un fonds qui sert à couvrir une partie des coûts des sorties. Ce n'est pas une fortune, mais ça peut aider à réduire la contribution parentale Nous pourrions faire une demande auprès de celle-ci. »*
>
> ***Membre du personnel de soutien :*** *« Les élèves doivent absolument être revenus à l'école pour 15 h, afin qu'ils puissent prendre l'autobus scolaire qui les reconduit normalement chez eux. Sinon, on risque d'avoir des problèmes avec le chauffeur! »*
>
> ***Enseignante :*** *« Il existe une association qui anime des ateliers de théâtre. Elle est située à 30 km de l'école et elle demande 8 $ par élèves. »*
>
> ***Mère d'une élève :*** *« À deux heures de route de l'école, il y a une galerie d'art qui offre des activités visant l'éveil artistique chez les élèves du primaire. Cette galerie a reçu une subvention si bien que les groupes scolaires sont admis gratuitement. »*

La *collecte d'opinions* (3) a enfin pour but de recueillir les différents avis des membres du groupe quant à leur perception de la situation en cause. Durant cette étape, il est souhaitable que les inter-

ventions ne se limitent qu'à exprimer des opinions personnelles, pour en débattre ou y réagir à l'étape suivante.

> ***Présidente du CÉ :*** *« Si les parents tiennent à réduire les coûts des activités, on a simplement à organiser quelque chose à l'école… Par exemple, une activité qui leur permettrait de découvrir les grands peintres tout en s'amusant. »*
>
> ***Père d'un élève :*** *« Moi, j'aimerais mieux que mon gars fasse du sport plutôt que d'aller dans les musées! Je ne le trouve pas très actif physiquement… »*
>
> ***Directrice d'école :*** *« Je comprends que tu souhaiterais voir ton fils bouger un peu plus, mais l'activité sur laquelle statuer doit répondre à des objectifs culturels. »*

La seconde phase, appelée *conception* (B), consiste à forger, par rapport à la situation en cause, différentes options parmi lesquelles faire un choix. Cette phase est constituée d'une seule étape, la *délibération* (4) où les différentes options possibles sont énumérées, débattues et éventuellement rejetées afin d'obtenir une liste restreinte d'options retenues :

> ***Présidente du CÉ :*** *« Bon… Pour résumer, on a trois possibilités : l'atelier de théâtre, la galerie d'art ou bien une activité à l'école. »*
>
> ***Mère d'une élève :*** *« Les ateliers de théâtre, c'est une bonne idée ça! Et puis, ce n'est pas loin, alors on sera tous revenus à temps pour les autobus. »*
>
> ***Directrice d'école :*** *« En plus, je pense que la fondation de l'école serait en mesure de défrayer le surcoût, si bien que les parents n'auraient qu'à débourser 5 $, comme ils le souhaitent. »*
>
> ***Enseignant :*** *« En tout cas, c'est dommage pour la galerie d'art : même si c'est gratuit, c'est un peu loin… Aussitôt arrivés, il va falloir repartir si on ne veut pas arriver en retard pour les autobus… »*
>
> ***Présidente du CÉ :*** *« À part les ateliers de théâtre, il y a aussi ma proposition de faire une activité directement à l'école qui tient encore la route! »*
>
> ***Membre du personnel de soutien :*** *« Tu as raison, mais il me semble que ça ferait du bien à nos enfants de sortir un peu des murs de l'école! »*

La troisième et dernière phase, la *sélection* (C), ne comprend qu'une étape (5) celle de la *décision*. À cette étape, les membres sont invités à faire un choix parmi les options retenues :

> ***Présidente du CÉ :*** *« Si je résume ce qui a été dit, on doit sortir de l'école pour se rendre à un endroit pas trop éloigné pour faire une activité qui ne coûte pas trop cher, le tout bien entendu dans le but d'accroître la culture de nos élèves. »*
>
> ***Mère d'une élève :*** *« J'ai bien l'impression que ce sont les ateliers de théâtre qui répondent le mieux à nos critères, pour autant que l'école paye les coûts qui dépassent la limite de 5 $ imposée par les parents. S'il n'y a pas d'autres suggestions, questions ou commentaires, j'en fais la proposition! »*

Dès le début de notre travail d'observation et tout au long de celui-ci, nous avons demandé aux membres des CÉ participants d'évaluer leur appréciation de leurs pratiques décisionnelles en répondant à un questionnaire préparé à cet effet. Présenté à l'annexe C, ce questionnaire propose différents énoncés positifs se rapportant à chacune des étapes du processus décisionnel. À la fin de chacune de leurs rencontres, les membres des CÉ étaient invités à indiquer à quel point ils étaient en accord ou en désaccord avec ces énoncés. Nous avons ainsi été en mesure, pour chacune des 11

rencontres observées[6], de déterminer un indice moyen permettant d'apprécier le degré de satisfaction des CÉ par rapport à chaque énoncé, et de suivre l'évolution de ces indices au cours de notre recherche.

Voyons maintenant ce que révèlent nos observations et les questionnaires remplis par les membres des CÉ quant à l'auto-évaluation de leurs pratiques décisionnelles, leur participation au processus décisionnel et la structure de fonctionnement de ce dernier.

Les membres des CÉ sont généralement satisfaits du déroulement des différentes étapes du processus décisionnel.

C'est ce que montrent les réponses au questionnaire administré à la fin de chaque rencontre des CÉ. Plus en détail, la majeure partie des membres indiquent avoir de l'intérêt pour les différents objets sur lesquels ils doivent statuer.

En ce qui concerne l'étape de définition, ils jugent que les objets sont clairement définis, disent bien en saisir les enjeux et confirment pouvoir obtenir des éclaircissements lorsqu'ils le désirent. Pour ce qui est de l'étape d'information, ils jugent aidantes les informations reçues et indiquent avoir la possibilité de partager celles qu'ils détiennent. La collecte d'opinion est également jugée satisfaisante, alors que les membres considèrent avoir la possibilité d'exprimer leurs opinions et se sentent respectés lorsqu'ils le font, en plus de préciser que cette étape leur permet d'explorer plusieurs choix et d'en proposer d'autres si nécessaire. En ce qui a trait à la délibération, les membres indiquent que cette étape est souvent pertinemment ciblée sur les choix proposés et que ces derniers sont clairs. Ils jugent en outre que suffisamment de temps leur est alloué pour délibérer et que leurs opinions sont prises en compte au cours de ce processus. En ce qui concerne l'étape de décision, enfin, les membres indiquent sentir que le CÉ a une influence effective sur les affaires de l'école, estiment comprendre les conséquences de leurs décisions et affirment être assurés que les décisions prises en CÉ seront respectées et appliquées. Bien que généralisée, cette appréciation positive ne pourrait toutefois pas être extrapolée à l'ensemble des prises de décision observées. Nous en voulons pour preuve l'insatisfaction démontrée à quelques occasions, et qui semble surtout reliée aux étapes de collecte d'opinion, de délibération et de décision.

Une analyse sommaire des réponses des membres des CÉ révèle que leur appréciation s'est très légèrement accrue au cours de la période d'observation. Bien qu'il soit difficile de déterminer les facteurs à l'origine de cette situation, celle-ci pourrait suggérer que les membres des CÉ se sont au moins partiellement approprié le guide pour la prise de décision, et que cela a contribué à renforcer leurs pratiques décisionnelles.

[6] Soient quatre rencontres avant d'avoir présenté le guide pour la prise de décision aux membres des CÉ, et sept à la suite de cette présentation.

Généralement, plus de la moitié des membres des CÉ participe activement au processus décisionnel.

Il s'agit d'un élément potentiellement positif, puisque nous supposons qu'une forte participation est une marque de l'intérêt des membres des CÉ pour les objets de décision et qu'en outre, elle contribue à enrichir le processus décisionnel.

Selon St-Arnaud (2008), le fonctionnement optimal d'un CÉ implique que ses différents membres occupent différents rôles actifs au cours du processus décisionnel :

- *l'un des membres, désigné comme centre, guide le CÉ dans l'orchestration du processus décisionnel;*
- *certains autres membres, les émetteurs, participent en s'exprimant au sujet des cibles décisionnelles communes ou du processus décisionnel menant à leur atteinte;*
- *d'autres membres enfin, les récepteurs, prennent plutôt part au processus en manifestant par une écoute attentive leur intérêt pour les contributions apportées par les émetteurs.*

Nos observations montrent que les membres des CÉ s'approprient spontanément ces différents rôles. De manière générale, au cours de chaque décision, nous constatons d'abord la présence d'un centre. Ce rôle est très souvent joué par la personne responsable de la présidente du CÉ ou encore par la direction d'écoles, deux catégories d'acteurs qui assurent normalement l'animation des rencontres ou en orientent les discussions. Par exemple, il n'est pas rare qu'une personne en charge de la présidence d'un CÉ effectue un rappel à l'ordre lorsque les discussions dévient de la cible visée. Il arrive parfois que le rôle de centre soit joué par un membre du personnel scolaire ou un parent, notamment lorsque la proposition sur laquelle statuer est amenée par le CÉ. Nous constatons ensuite que moins de la moitié des membres des CÉ occupent le rôle d'émetteur. Ce sont généralement des membres du personnel scolaire ou des parents qui sont particulièrement motivés par l'objet de décision. Leur contribution prend souvent la forme de questions permettant de mieux circonscrire l'objet de décision, mais parfois également de nouvelles informations reliées à celui-ci. Les récepteurs, enfin, sont majoritaires au sein des CÉ observés.

Si ces trois rôles représentent autant de manières de prendre activement part au processus décisionnel, certains membres peuvent adopter, par choix ou par inadvertance, un comportement qui n'y contribue pas en tant que tel. Ce sont les satellites, ces membres qui sont inattentifs, fatigués ou qui discutent en aparté, et qui n'ont donc pas l'attention ou même l'intérêt nécessaires pour participer au processus décisionnel. Nos observations suggèrent qu'ils sont peu nombreux; leur présence semble plus marquée au cours des étapes de définition et d'information, mais moins lors des étapes subséquentes du processus décisionnel.

Constat n° 3

La définition constitue une étape cruciale du processus décisionnel afin que les membres des CÉ puissent apprécier la signifiance des décisions qu'ils ont à prendre.

La signifiance d'un objet de décision, soit le sens que les membres lui accordent, permet à ces derniers de situer cet objet et les conséquences de la décision qui y est rattachée dans le contexte global de l'école ou de son projet éducatif. Or, c'est essentiellement à l'étape de définition que l'objet prend un sens dans l'esprit des membres des CÉ. Lors de cette étape, il est donc crucial de bien choisir les informations se rapportant à l'objet et à son contexte qui sont présentées au CÉ, et de bien doser leur quantité. Celles-ci devraient être pertinentes et suffisantes pour permettre aux membres des CÉ d'avoir une idée claire de la situation en cause, de l'objet de décision et de l'importance de ce dernier pour l'école et les élèves qui la fréquentent. Au contraire, une information incomplète, superflue ou qui n'est pas pertinente risque d'émousser l'intérêt des membres.

Sensibles à la qualité et à la quantité de l'information qu'ils reçoivent, certains membres des CÉ ont déjà mentionné perdre de l'intérêt lorsque certains objets de décision étaient présentés d'une manière qu'ils percevaient comme trop détaillée. La présentation de certains documents administratifs – le budget annuel de l'école par exemple – constitue une bonne illustration de ce genre de situation où les membres ont l'impression de recevoir une quantité excessive d'information. Bien que l'approfondissement de la définition des objets de décision puisse être motivé par un souci de transparence et de clarté chez la personne responsable de l'animation, celle-ci ne doit pas oublier que les détails ne prendront du sens aux yeux des membres des CÉ que s'ils connaissent suffisamment bien le contexte. Or, plusieurs de ceux-ci, notamment ceux qui ne font pas partie du personnel scolaire, ont bien souvent une connaissance partielle des affaires de l'école. Ainsi, une stratégie de sélection des informations fondée sur la pertinence permettrait aux membres des CÉ de mieux saisir les objets sur lesquels ils doivent se prononcer et leurs retombées, tout en conservant leur plein intérêt.

Constat n° 4

Le leadership de la présidence du CÉ est un ingrédient essentiel au bon déroulement du processus décisionnel.

La personne assurant la présidence du CÉ occupe une position particulière au sein du processus décisionnel. Elle a d'abord pour rôle d'animer les discussions et d'assurer le bon fonctionnement du processus décisionnel. Nous avons d'ailleurs vu à la section 1.3.2 que le rôle d'animation de la présidence revêt une importance accrue dans le cadre des RVR. Outre sa fonction d'animation, cette personne doit également, à l'instar des autres membres du CÉ, assurer la représentation de son propre point de vue lors des prises de décision.

Citations

Commentaires de présidentes de CÉ :

« C'est pas facile de rester neutre, surtout quand les décisions nous interpellent! »

« Il est important pour une présidente de faire sa place dans le CÉ. »

Un premier facteur permettant vraisemblablement à la personne responsable de la présidence du CÉ de jouer son rôle d'animation de manière adéquate réside dans sa participation attentive aux activités de préparation des rencontres (voir section 1.3.1). En prenant connaissance à l'avance des différents points qui seront abordés en rencontre et en maîtrisant ceux-ci, elle maximise la qualité de son animation en étant en mesure de fournir une information adéquatement dosée et de répondre aux questions qui pourraient être soulevées. Elle pourra en outre, comme nous l'avons observé à quelques occasions, ponctuer le processus décisionnel en nommant les différentes étapes au fur et à mesure qu'elles sont abordées.

Un second facteur important réside en outre dans la capacité, pour cette personne, d'assumer pleinement son rôle d'animation et de modération pour l'ensemble du groupe, même devant la nécessité de représenter son propre point de vue. Nous avons en effet constaté que si cette personne demeure consciente de la fonction régulatrice de son rôle d'animation, elle mènera le processus décisionnel avec efficacité et impartialité, ce qui assurera ultimement que les points de vue de tous, y compris le sien, sont représentés lors des discussions. Si, au contraire, la personne responsable de la présidence du CÉ accorde trop d'importance à défendre ses propres opinions quant à la teneur d'une décision, elle risque de délaisser son rôle d'animation et de ne pas être en mesure de bien orchestrer le processus décisionnel. Les conséquences de ce comportement observé à quelques occasions sont palpables : confusion, fébrilité, sans compter le mécontentement des membres qui peuvent avoir l'impression de faire les frais d'un jeu de pouvoir inhabituel. Le maintien d'un juste équilibre est donc de mise.

Constat n° 5

En raison de la fonction administrative inhérente à son rôle, la direction d'écoles doit signaler les contraintes aux décisions à prendre en CÉ, une situation parfois mal comprise par les membres des CÉ et qui peut leur causer une certaine frustration.

La direction d'écoles assume d'abord et avant tout une fonction administrative. Cette fonction requiert que la direction occupe une position de centre névralgique, de gestionnaire de l'information, où elle reçoit et transmet une foule d'informations nécessaires à la bonne marche des établissements dont elle a la responsabilité (Mintzberg, 2010). Dans le cadre du processus décisionnel en CÉ, cette fonction administrative oblige la direction à tenir compte des éventuelles contraintes – qu'elles soient législatives, institutionnelles, organisationnelles, financières ou pédagogiques – susceptibles de limiter le contenu ou la portée des décisions et à les signaler aux membres des CÉ. Or, ces tentatives visant à assurer que les décisions prises en CÉ restent dans les limites du pouvoir de ceux-ci et respectent les contraintes en place sont parfois perçues comme une manœuvre de la direction pour imposer ses propres choix, cette perception pouvant parfois générer de la frustration chez certains membres. À ce sujet, le fait que ces tentatives surviennent souvent lors des étapes de collecte d'opinions, de délibération et de décision pourrait expliquer le mécontentement parfois observé chez les membres des CÉ qui est, selon le constat n° 1, essentiellement rattaché à ces étapes du processus décisionnel.

À quelques occasions, les membres des CÉ ont indiqué que la direction d'écoles restreignait le nombre de possibilités décisionnelles à explorer ou la portée de celles-ci lors de la prise de décision. Nos observations confirment que ses interventions tentent parfois de limiter les tentatives de modification ou de rejet de la proposition par les membres des CÉ, surtout lors des

exercices d'approbation. Voici un premier exemple. La préparation du budget annuel de l'école est un exercice qui demande beaucoup de temps et qui nécessite de considérer plusieurs contraintes inhérentes au cadre administratif en place. Si le budget n'est pas adopté par les CÉ, la direction doit alors le reprendre à la satisfaction de ceux-ci et présenter la nouvelle version lors d'une rencontre ultérieure. Le cas du budget annuel de l'école constitue un exemple de situation où la direction, par différentes remarques, peut tenter de restreindre les propositions d'amendement faites par les membres des CÉ. Il est à noter que dans ce cas précis, les membres des CÉ n'ont pas semblé se sentir lésés dans leur pouvoir décisionnel, probablement parce que les objets de décision rattachés aux aspects financiers tels que le budget suscitent peu d'intérêt chez ces derniers.

Citations

Exemples d'interventions faites par le directeur d'école visant à influencer les décisions des CÉ :

« Ça ne passera pas [à la commission scolaire]. »

« Il faut que ce soit légal, ça prend une firme autorisée. »

« C'est sérieux, si vous ne l'approuvez pas, il faut que je recommence tout! »

Il faut recourir à deux autres exemples pour bien illustrer le sentiment de frustration que peuvent parfois ressentir certains membres des CÉ devant les tentatives de la direction de limiter des propositions d'amendement. D'abord, alors qu'un certain nombre de parents membres d'un CÉ proposaient l'aménagement d'une période de récréation au cours de l'après-midi – ce qui peut comporter d'importantes répercussions sur l'horaire de travail des membres du personnel scolaire –, la direction d'écoles a évoqué différents obstacles administratifs afin de dissuader les membres du CÉ d'adopter une telle proposition. Cela a irrité certains parents qui, ayant l'impression que la direction limitait leur pouvoir décisionnel, considéraient, sur ce point, que l'école était davantage au service de son personnel que des élèves.

Citations

Commentaires de présidentes de CÉ exprimant leur frustration :

« L'école, c'est pour les profs ou pour les enfants? »

« Mais qu'est-ce qu'on a le droit de demander, de proposer? »

Au cours d'une autre rencontre, la direction a présenté les grandes lignes de la Convention de gestion et de réussite éducative, un document institutionnel qui doit être approuvé par le CÉ. Dans ce document, un énoncé sur le seuil de réussite scolaire, fixé à 60 %, mentionnait que tout élève ayant une note au moins égale à ce seuil est considéré « maîtriser » la matière en question. Sans contester ce critère, certains parents et représentants de la communauté siégeant au CÉ ont fait remarquer que cet énoncé d'objectif leur paraissait trop complaisant, et qu'il risquait de ne pas motiver les élèves à obtenir des notes supérieures à cette valeur seuil. Ils ont donc suggéré d'y remplacer la notion de « maîtrise de la matière » par celle d'« obtention de la note de passage ». Cette suggestion a toutefois été reçue avec réticence par la direction d'écoles, qui a émis plusieurs arguments pour éviter de modifier l'énoncé litigieux, notamment le risque que la commission scolaire rejette la version amendée de l'énoncé. En finale, la direction a néanmoins accepté de modifier l'énoncé initial selon le souhait des membres du CÉ. Dans cet exemple, les parents et les membres de la communauté siégeant au CÉ sont restés solidaires. Nous considérons donc que l'insatisfaction qu'ils ont exprimée n'était pas reliée à la dynamique qui s'était établie entre eux, mais bien plutôt à la position de la direction d'écoles opposée à la leur et à ses tentatives de limiter leur pouvoir décisionnel.

Ces différents exemples montrent bien que dans le cadre de ses interventions auprès des CÉ, la direction d'écoles se retrouve dans une position ambivalente. De par son rôle d'administration des écoles et comme nous l'avons expliqué d'entrée de jeu dans ce constat, elle doit d'une part veiller à ce que les décisions des CÉ tiennent compte des contraintes contextuelles. D'autre part, en reconnaissant la souveraineté de ces instances, elle doit également veiller à ce que leurs membres exercent pleinement leur pouvoir décisionnel. Le maintien parfois difficile d'un équilibre dans cette double posture n'est pas exempt de tensions.

2.3. L'ÉNERGIE DANS LES GROUPES : COMPRENDRE LA DYNAMIQUE DES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT

La présentation du guide pour la prise de décision à la précédente section nous a permis de présenter les grandes étapes du processus décisionnel en groupe et de mieux comprendre sa structure de fonctionnement. Peut-être vous demandez-vous maintenant quels sont les ingrédients nécessaires au fonctionnement d'un CÉ? Quel est son carburant? Ou encore, de quoi celui-ci a-t-il besoin pour mener à bien sa tâche décisionnelle? Pour répondre à ces questions fondamentales, nous utiliserons les travaux de St-Arnaud (2008) portant sur la circulation, la transformation et l'utilisation de l'énergie dans les groupes[7]. À la suite de la présentation de cette théorie, nous serons en mesure d'établir une deuxième série de constats permettant cette fois de caractériser la dynamique décisionnelle des CÉ, la manière avec laquelle leurs membres mobilisent leurs énergies, et de déterminer les facteurs modulant la quantité d'énergie mobilisée.

Pour qu'un groupe s'organise, fonctionne et se développe, il a besoin d'énergie. Cette énergie, qui demeure vitale à tous les aspects de la dynamique d'un groupe, l'est également pour le processus qui nous intéresse particulièrement, soit la prise de décision. Cette énergie n'est pas générée par le groupe en soi, mais puise sa source dans les membres du groupe – des personnes qui ont décidé de se mobiliser collectivement pour atteindre des objectifs communs –, et nécessite une transformation préalable afin d'être utilisable par le groupe. Chaque membre est ainsi doté d'*énergie individuelle* dont il devra convertir une certaine partie en énergie disponible pour le fonctionnement du groupe. La fraction de la somme des énergies individuelles convertie sous une forme utilisable par le groupe se nomme *énergie groupale*. Cette conversion s'opère grâce aux *interactions* entre les membres du groupe et entre l'ensemble de ceux-ci et les *cibles communes*. La fraction des énergies individuelles qui n'est pas convertie en énergie groupale est nommée *énergie résiduelle*. Cette dernière forme d'énergie reste confinée aux personnes et n'est donc pas disponible à la poursuite de la cible de l'ensemble du groupe.

Afin d'illustrer le phénomène de transformation de l'énergie dans les groupes décrit par St-Arnaud (2008), nous pouvons nous servir d'une analogie empruntée à la physique optique : le prisme et ses différentes propriétés que sont la transmission, la réflexion et la décomposition de la lumière. Dans le modèle présenté à la Figure 2.2, les différents membres du groupe sont représentés par autant d'ampoules électriques émettant chacune une certaine quantité d'énergie individuelle (flèches blanches). Lorsque la somme des énergies individuelles de chaque membre atteint la surface du prisme créé par les interactions décrites plus haut, une partie de celle-ci, appelée énergie groupale, est transmise au groupe. L'une des propriétés du prisme, la réflexion, fait toutefois en sorte qu'une certaine quantité des énergies individuelles incidentes est réfléchie, retournant vers les personnes

[7] Comme le précise cet auteur, le terme « énergie » tel qu'utilisé ici désigne ce que possède l'organisme humain qui le rend capable de produire un comportement, d'effectuer une tâche. Il n'est donc ni plus ni moins question d'énergie biologique (St-Arnaud, 2004).

(flèche rouge). Cette énergie ne trouve aucune utilité pour le groupe. La capacité du prisme d'interactions à convertir une certaine partie des énergies individuelles en énergie groupale dépend essentiellement des cibles et des intérêts que partage le groupe : plus ses cibles sont communes et plus ses intérêts sont convergents, plus la quantité d'énergie groupale est grande.

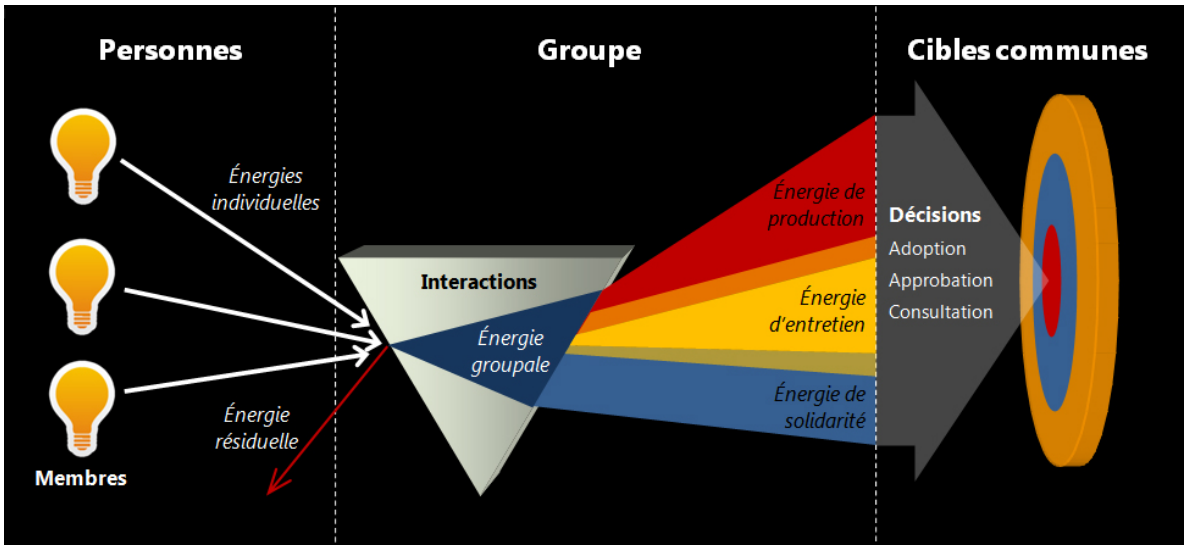


Figure 2.2. Modèle illustrant la transformation de l'énergie dans les groupes selon St-Arnaud (2008).

Maintenant, tout comme le ferait un prisme optique qui décompose le rayon de lumière incidente en ses différentes composantes chromatiques pour créer l'effet d'arc-en-ciel bien connu, le prisme d'interactions sépare l'énergie groupale qui le traverse en trois types d'énergies nécessaires au bon fonctionnement du groupe : ce sont les *énergies de production*, *de solidarité* et *d'entretien*. Voyons en quoi consiste chacune d'elles :

- L'énergie de production est la partie de l'énergie groupale investie dans le travail, la création ou la production d'un groupe. Dans le cas qui nous intéresse, soit celui des CÉ, cette production se traduit par la prise de décision. Chaque décision peut donc être perçue comme une unité de production, un produit du travail décisionnel du CÉ. La quantité d'énergie de production investie par le CÉ est modulée par la présence de cibles communes qui sont attrayantes aux yeux des membres. Ainsi, plus il y a de membres partageant de l'intérêt pour ces cibles, plus ils se sentent mobilisés pour les atteindre, et plus la quantité d'énergie de production investie sera grande.
- L'énergie de solidarité est une autre composante de l'énergie groupale qui sert cette fois à assurer le bon fonctionnement et la croissance du groupe. Ce type d'énergie souligne bien l'importance du contexte relationnel au sein du CÉ et de l'influence qu'exercent les membres les uns sur les autres. Un CÉ ne se rassemble certainement pas principalement sur la base d'affinités interpersonnelles, mais celles-ci opèrent néanmoins une influence positive cruciale sur son fonctionnement. Plus les membres du CÉ se sentiront écoutés, considérés et respectés par leurs pairs, plus ils seront enclins à investir de l'énergie de solidarité et à prendre part au processus décisionnel.
- L'énergie d'entretien constitue la dernière composante de l'énergie groupale, et sert notamment à prévenir ou à éliminer les éventuels obstacles qui pourraient entraver la progression du groupe dans ses prises de décision. Elle sert en outre à canaliser et à coordonner les énergies de production et de solidarité; c'est la raison pour laquelle l'énergie d'entretien est présentée de telle sorte qu'elle chevauche partiellement ces dernières sur la Figure 2.2.

Pour que le groupe atteigne les cibles communes qu'il s'est fixées de manière optimale, les trois types d'énergies dérivés de l'énergie groupale doivent chacune se retrouver en quantité suffisante. Lorsqu'au moins l'une de ces trois formes d'énergie est insuffisante ou encore en excès, cela ne signifie pas nécessairement que les cibles communes demeureront hors de portée du groupe, mais que l'atteinte de celles-ci risque d'être plus longue et difficile. Dans le cas des CÉ, pour lesquels le processus de production explicité ci-dessus correspond à la prise de décision, nous pourrions donc dire que tout déséquilibre des énergies de production, de solidarité ou d'entretien a le potentiel de complexifier, voire de rendre impossible, la prise d'une décision jugée satisfaisante par l'ensemble de ses membres. Voyons maintenant ce que révèlent nos observations sur la manière dont les CÉ participant à notre recherche mobilisent leurs énergies.

La quantité d'énergie de production investie par les membres des CÉ varie en fonction des caractéristiques de l'objet de décision.

Nous constatons que certaines caractéristiques clés des objets de décision possèdent une influence marquée sur le degré de motivation des membres des CÉ et ultimement, la quantité d'énergie de production que ceux-ci investissent dans le processus décisionnel. Cette situation n'est pas étrangère à la théorie de l'énergie dans les groupes de St-Arnaud (2008), qui établit une relation directe entre l'intérêt des membres d'un groupe pour ses cibles communes – les objets de décision dans le cas particulier des CÉ – et la quantité d'énergie groupale, puis de production, générée au sein de ce groupe. Nos observations suggèrent ainsi que les membres des CÉ sont particulièrement stimulés – ce qui se traduit par une quantité optimale d'énergie de production – lorsqu'ils sentent qu'ils détiennent une certaine liberté dans la manière de disposer ou de modifier la proposition sur laquelle statuer, lorsque celle-ci rejoint des intérêts personnels partagés, qu'elle est adaptée à leur milieu et qu'elle comporte des retombées palpables et signifiantes pour celui-ci.

Ce constat nous a amenés à examiner de manière plus systématique les caractéristiques des différents objets de décision sur lesquels les CÉ ont statué[8]*. Une analyse statistique révèle ainsi que l'énergie de production est mobilisée en quantité optimale notamment lorsque les objets de décision sont caractérisés par un enjeu éducatif, qu'ils doivent être adoptés, qu'ils concernent les activités destinées aux élèves et que les propositions dont ils font l'objet sont faites par les CÉ eux-mêmes (origine endogène). Voyons comment chacune de ces caractéristiques particulières est susceptible d'influencer positivement l'intérêt des membres et conséquemment, la quantité d'énergie de production en jeu :*

- ***Enjeu rattaché à l'objet = éducatif.*** *L'éducation est la première raison d'être de l'école et constitue vraisemblablement l'aspect motivant le plus les personnes à siéger au CÉ : les parents se soucient de la qualité de l'éducation de leurs enfants, et les membres du per-*

[8] Pour cette analyse, nous avons défini quatre critères permettant une caractérisation systématique de chaque objet de décision abordé par les CÉ : i) l'**enjeu rattaché à l'objet** (administratif, éducatif ou territorial; voir section 1.1); ii) le **type d'exercice décisionnel** (adoption ou approbation; voir section 2.1; à noter que les exercices de consultation ont été traités comme des approbations); iii) la **catégorie de l'objet** (activités pour les élèves, appartenance, finances, gestion ou règlements); et iv) l'**origine de la proposition** rattachée à l'objet de décision (endogène ou exogène, selon que la proposition provient respectivement des CÉ ou d'une instance externe – équipe-école, commission scolaire, ministère, etc.).

sonnel scolaire, les enseignants notamment, sont directement interpellés par cette dimension qui constitue l'essentiel de leur fonction.

- ***Type d'exercice décisionnel = adoption*[9].** *C'est lors de l'adoption que les membres des CÉ possèdent le plus grand degré de souveraineté : leur emprise est maximale et ils ont tout le loisir de modeler la décision ultime. Ce pouvoir est gratifiant pour les membres des CÉ et comble leur désir d'être utiles, de jouer un rôle concret et valorisant dans l'organisation scolaire.*
- ***Catégorie d'objet = activités pour les élèves.*** *Les activités pédagogiques qui possèdent à la fois une dimension éducative, sociale et ludique permettent aux élèves de développer diverses aptitudes concrètes, non seulement reliées au savoir, mais également au savoir-être et au savoir-faire. Nous supposons que cette stratégie éducative à multiples facettes plaît particulièrement aux acteurs scolaires et à ceux du milieu, comme le suggèrent les projets éducatifs de deux écoles, qui ont été élaborés en 2012.*
- ***Origine de la proposition = endogène.*** *Lorsque les propositions sont faites par les membres des CÉ, elles sont taillées sur mesure pour répondre à des besoins spécifiques du milieu, et sont relativement exemptes de contraintes ou de directives externes aux CÉ. Les retombées des objets dont la proposition est endogène sont également concrètes; leur signifiance devient ainsi plus facile à cerner par les membres des CÉ.*

Afin de fournir un exemple de ces situations où l'énergie de production est optimale, servons-nous du cas où l'un des CÉ devait statuer sur une sortie dans une cabane à sucre située à proximité pour les élèves. D'emblée, certains membres siégeant à ce CÉ étaient réticents à l'idée d'envoyer les élèves à cet endroit, notamment pour des raisons de sécurité.

À l'issue du processus décisionnel, les membres sont finalement parvenus à un intéressant compromis : ils ont décidé d'organiser un repas traditionnel de cabane à sucre à l'école même avec l'aide bénévole de plusieurs parents. Un tel revirement, vraisemblablement tributaire d'une discussion approfondie permettant aux membres de bien expliciter leurs points de vue et de procéder à un examen particulièrement exhaustif des possibilités, montre à quel point une bonne dose d'énergie de production peut mener à une décision consensuelle non envisagée d'emblée.

Si le type de situation qui vient d'être décrite est souhaitable dans le but d'accroître l'efficacité du travail décisionnel des CÉ, c'est toutefois un manque d'énergie de production qui, bien souvent, caractérise la prise de décision chez ceux-ci. Encore une fois, les différentes caractéristiques des objets de décision semblent influentes. Contrairement à la situation optimale décrite précédemment, c'est notamment lorsque les objets de décision sont caractérisés par un enjeu administratif, qu'ils doi-

« Ça m'emmerde à mort ce genre de document! »

Présidente de CÉ

« On dirait que c'est entre les mains de quelqu'un d'autre. »

Membre d'un CÉ

[9] Selon la loi, les objets de décision se rapportant aux activités éducatives durant les heures de classe (désignées ici par « activités pour les élèves ») doivent être approuvés par le CÉ. Nos observations nous ont toutefois montré que les CÉ participants à notre étude ont plutôt tendance à statuer sur cette catégorie d'objets comme s'il s'agissait de les adopter – par exemple, ils se donnent une bonne marge de manœuvre pour modifier les propositions, ce qui n'est normalement pas possible dans le cas d'objets devant être approuvés. Par conséquent, dans notre analyse, nous avons considéré les activités pour les élèves comme étant des objets adoptés.

vent être approuvés, qu'ils concernent les aspects financiers de l'école et que les propositions dont ils font l'objet ne sont pas faites par les CÉ eux-mêmes (origine exogène) que l'énergie de production risque le plus d'être déficitaire. Le fait que la majorité des décisions observées comportait un enjeu administratif pourrait grandement expliquer cet état de choses. Dans ce genre de situation, les membres tendent à suivre les explications et à approuver l'objet rapidement, sans trop poser de questions. Bien que les décisions finissent par se prendre, le processus décisionnel manque de profondeur, et les quelques commentaires glanés à ce sujet soulignent autant l'indifférence des membres du CÉ que leur impression de n'avoir que peu de pouvoir.

Malgré cette fluctuation du niveau de motivation des membres des CÉ, et conséquemment de la quantité d'énergie de production investie, qui semblent modulées par les différentes caractéristiques des objets de décision, il est intéressant de constater que les CÉ procèdent constamment à peu près de la même manière pour prendre leurs décisions. Or, il pourrait s'avérer souhaitable, justement dans le but de préserver un haut niveau d'intérêt chez les membres des CÉ, d'ajuster le processus décisionnel en fonction des caractéristiques clés des objets de décision. Nous avons ainsi préparé un autre outil destiné aux CÉ : une grille de gestion des décisions (voir l'Annexe D). Dressant la liste des objets de décision qui doivent être abordés en CÉ selon la Loi sur l'instruction publique, celle-ci permet d'adapter le processus décisionnel en sélectionnant une démarche particulière – par critères, analyse des avantages et inconvénients, poids par rapport aux objectifs, etc. – selon le degré d'importance que les présidences des CÉ participant à notre recherche ont accordé à chacun d'eux. Si la grille d'évaluation des décisions n'a pas été utilisée systématiquement par les CÉ au cours de la durée de notre recherche, les commentaires récoltés auprès des présidences des CÉ, très positifs, nous permettent d'envisager un avenir prometteur pour cet outil.

« Ça fait trois ans qu'on aurait dû faire ça! »

Présidente de CÉ

Dans la majorité des cas, les membres des CÉ génèrent une quantité optimale d'énergie de solidarité.

Deux facteurs peuvent expliquer ce constat caractérisant la très grande majorité des prises de décision observées. D'une part, les liens relationnels que les membres d'un même CÉ ont tissés entre eux pourraient jouer un certain rôle dans cette situation. Dans les petites communautés où sont situées les écoles qui ont participé à notre recherche, les membres des CÉ entretiennent souvent entre eux des liens serrés et cordiaux (amicaux, familiaux) qui débordent du seul cadre de leur implication en CÉ. Certains participent à d'autres conseils ou comités, se croisent lors d'événements communautaires, d'implications bénévoles ou encore de fêtes familiales. Du reste, cette proximité caractéristique des petites communautés pourrait engendrer une certaine volonté de vouloir préserver de bonnes relations, ce qui pousserait les membres des CÉ à ajuster leurs interventions de manière à rester conciliants et respectueux entre eux.

Le cas de l'énoncé litigieux dans la Convention de gestion et de réussite éducative présenté au constat n° 5 illustre bien la solidarité qui règne souvent entre les membres des CÉ. Lors de cette décision, plus particulièrement au cours des discussions qui ont mené à la modification

de l'énoncé, il est apparu clairement que les membres du CÉ en cause – notamment les parents et les représentants de la communauté, les membres du personnel scolaire ne s'étant pas beaucoup manifestés durant ce débat – ont fait solidairement bloc pour faire fléchir la direction. Parfois, la solidarité s'étend à l'ensemble des membres du CÉ – y compris le personnel scolaire –, comme dans cet autre exemple, où il était question d'aménager une période de récréation durant l'après-midi (voir constat n° 5). Si ce changement était principalement perçu positivement par les parents qui désiraient que leurs enfants soient plus actifs physiquement, il comportait néanmoins certaines répercussions sur l'horaire et l'organisation du travail des enseignants, comme en ont témoigné les débats passablement animés. Comme l'a souligné la direction, ces derniers ont toutefois fait montre de compréhension et ont tenté, autant que possible, d'accommoder la requête des parents.

D'autre part, la faible quantité d'énergie de production souvent observé lors de la prise de décision (constat n° 6) pourrait lui aussi contribuer au maintien, en apparence, d'un haut niveau de solidarité dans les CÉ. En situation de faible énergie de production, les membres des CÉ restent plutôt indifférents à l'objet de décision. Ils sont ainsi peu enclins à l'analyser en profondeur puisqu'il leur apparaît neutre, peu signifiant, demeurant dans l'ordre normal des choses. Les discussions sont également restreintes puisque moins d'opinions sont émises et que celles-ci sont peu débattues. Or, d'une telle acceptation passive peut surgir une impression de collaboration au sein du groupe. Par exemple, les budgets annuels des écoles sont généralement adoptés sans trop de discussions ou de débats, une situation qui pourrait être attribuée à la présence d'une quantité optimale d'énergie de collaboration. Or, nos observations ont plutôt montré que ce type d'objet de décision suscitait relativement peu d'intérêt chez les membres des CÉ alors qu'ils sentent qu'ils ont une emprise limitée sur celui-ci. Dans ces conditions, ils ont tendance à limiter la quantité d'énergie de production et à statuer rapidement pour passer au point suivant – ce qui peut donner l'impression d'une collaboration optimale alors qu'en réalité, elle est plutôt faible.

Constat n° 8

Assez souvent, les membres des CÉ n'injectent pas suffisamment d'énergie d'entretien pour optimiser le processus décisionnel.

Il semblerait que les membres des CÉ observés ont généralement l'impression que le processus décisionnel se déroule bien, un état de choses notamment mis en lumière par les réponses souvent positives données au questionnaire (voir constat n° 1). Deux facteurs, qui contribuent à alimenter cette perception, permettent également de la nuancer. D'une part, l'insuffisance d'énergie de production investie dans le processus décisionnel qui découle de l'intérêt restreint pour certains objets de décision (voir constat n° 6) engendre des discussions peu approfondies et une apparence de consensus qui peuvent donner aux membres des CÉ l'impression que tout va rondement. D'autre part, la forte énergie de solidarité qui caractérise les CÉ (voir constat n° 7) peut masquer certaines lacunes au sein du processus décisionnel et renforcer l'impression que tout va bien. Dans cette situation, il va sans dire que les membres des CÉ ne sentent pas la nécessité de convertir une certaine partie de l'énergie groupale en énergie d'entretien.

Si les CÉ parviennent à prendre leurs décisions malgré l'insuffisance transitoire d'énergie d'entretien, le fait que leurs membres ne reconnaissent pas la présence d'obstacles au processus décisionnel ou qu'ils ne perçoivent pas la carence en énergie de production peut néanmoins causer une certaine confusion. Par exemple, lors d'une série de décisions concernant différentes activités scientifiques en classe pour les élèves, les interventions des membres étaient très spontanées, ne respectaient pas le droit de parole et étaient parfois hors propos. Dans ce contexte, certains membres perdent le fil des discussions et tendent à adopter un comportement de satellite (voir constat n° 2). Qui plus est, la présidente mettait beaucoup d'énergie à faire valoir ses propres points de vue, délaissant ainsi son rôle d'orchestration du processus décisionnel. En conséquence, celui-ci a été relativement long considérant son manque de profondeur. Si la présidente avait porté plus d'attention à son rôle d'animation, elle aurait probablement constaté la présence d'obstacles au bon fonctionnement du processus décisionnel et pris les mesures nécessaires pour que le CÉ investisse davantage d'énergie d'entretien pour assurer sa productivité optimale.

Citations

Commentaires de différents membres de CÉ (présidentes, parents, enseignants) trahissant leur confusion :

« Où êtes-vous rendus? »

« Ouais, c'est pas évident sans [le directeur]… »

« Qu'est-ce qu'il faut que j'explique? […] Je suis dans les nuages ce soir. »

Dans certains cas, la confusion découlant d'une carence d'énergie d'entretien est telle que la décision doit être reportée. Par exemple, alors qu'il était question pour les membres d'un CÉ de choisir un photographe professionnel pour les photos de classe parmi plusieurs soumissionnaires, ils n'ont pas été en mesure de trancher malgré le temps investi à examiner les différents portfolios. En finale, les membres ont convenu que ce seraient les enseignants qui prendraient la décision, soumettant celle-ci au CÉ.

Constat n° 9

Les membres des CÉ sont sensibles à leur perception subjective de la dimension temporelle.

Les membres des CÉ sont d'emblée très occupés en raison de leurs obligations professionnelles ou familiales. En plus de devoir vaquer à ces obligations, certains parents ou membres de la communauté sont également très engagés dans leur milieu. Quant aux membres du personnel scolaire, leur charge de travail est déjà accaparante. Le CÉ représente donc une tâche supplémentaire à l'horaire des membres, et celle-ci doit donc être efficace.
Ainsi, les membres des CÉ s'engageront dans les discussions selon une appréciation subjective de la dimension temporelle (temps élastique). Ils auront l'impression de perdre leur temps s'ils n'ont que peu d'intérêt pour l'objet de décision en cause. Cette impression de perdre du temps semble en outre être renforcée lorsque les membres des CÉ considèrent n'avoir que peu de pouvoir sur la manière de disposer de l'objet. À l'opposé, les membres des CÉ s'engageront volontiers dans les discussions si l'objet de décision les préoccupe ou les motive, ou encore s'ils sentent qu'ils ont une emprise sur celui-ci. Nous pouvons conséquemment supposer que la perception temporelle des membres des CÉ est influencée de manière similaire à la quantité d'énergie de production, qui varie selon les caractéristiques des objets de décision (voir constat n° 6).

Outre de nombreux commentaires, différents indices permettent d'illustrer ce phénomène. Par exemple, une enseignante a indiqué que le partage de nouvelles entre les trois écoles du regroupement était une perte de temps. Une autre enseignante a refusé de remplir le questionnaire à la fin d'une rencontre en évoquant qu'elle n'en avait pas le temps. Enfin, les présidentes veulent réduire au minimum l'étape d'information pour certains objets devant être approuvés.

Fait intéressant, la perception temporelle des membres des CÉ n'est pas nécessairement reliée au degré d'efficience du processus décisionnel. Des discussions hors propos, mais ludiques ou agréables, ne donneront pas autant l'impression aux membres de perdre leur temps que l'application rigoureuse d'un protocole pour la prise de décision, qui elle, peut leur donner l'impression de complexifier et d'étirer inutilement les choses. Autre fait intéressant, malgré cette sensibilité à la perception temporelle, aucun des CÉ observés n'a eu l'idée de désigner une personne spécifiquement chargée de garder le temps (voir section 1.3.3) comme cela fut instauré pour les premières RVR de ce regroupement d'écoles.

Citations

« Ouf, il était temps que ça finisse! »

Présidente de CÉ

« Ça fait combien de temps, là? »

Enseignante membre d'un CÉ

« Personne n'a envie de finir la rencontre à 10 h 30! »

Présidente de CÉ

« Hum, la présidente prend son temps pour présenter les nouvelles de son école! »

Présidente d'un autre CÉ

« Avant [l'instauration des RVR], on n'était pas obligé d'écouter les choses des autres écoles. »

Enseignante membre d'un CÉ

Constat n° 10

La prise de décision en CÉ ne semble pas toujours s'effectuer en fonction d'une démarche systématique ou d'un projet partagé.

Différents indices suggèrent que les CÉ n'ont peut-être pas atteint leur pleine souveraineté décisionnelle. Cela ne signifie aucunement qu'ils ne sont pas en mesure de prendre des décisions – y compris éclairées –, mais que bien souvent, le processus décisionnel est mené de manière routinière et intuitive. D'une manière telle en tout cas qu'elle ne favorise que faiblement une appropriation optimale du processus décisionnel par ceux qui le pratiquent. L'observation effectuée au constat n° 6 indiquant que toutes les décisions sont prises sensiblement de la même manière constitue probablement le meilleur indice que les CÉ n'ont que peu d'emprise sur leur processus décisionnel. En outre, la réception très positive que les présidences des CÉ ont réservée à la grille d'évaluation des décisions que nous leur avons proposée confirme la pertinence de moduler l'investissement des membres des CÉ et le procédé décisionnel en fonction des objets de décision et de leur intérêt pour ceux-ci.

Par ailleurs, il ne semble pas être acquis que l'ensemble des décisions prises en CÉ participe d'un même projet qui devrait être connu de tous : le projet éducatif. En omettant de tenir compte d'un tel cadre fédérateur, les décisions peuvent se prendre de manière contingente au point parfois d'en éclipser, du moins partiellement, les finalités auxquelles elles devraient se rattacher. Sans donner d'exemples précis, rares sont les fois où un quelconque leitmotiv relatif aux visées éducatives et à un projet partagé est venu chapeauter la prise de décision de ma-

nière claire. Au-delà de la légitimité institutionnelle que procure l'aval du CÉ aux décisions prises (Lacroix, 2012), il apparaît que la légitimité associative autour d'orientations collectives ou même communautaires demeure secondaire, ignorée, ou n'est à tout le moins pas évoquée au regard des décisions à prendre.

2.4. VERS UNE AUTONOMISATION ACCRUE DES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT

En ce qui concerne le processus de décision, les membres des CÉ participant à notre étude ont adopté une structure de fonctionnement envers laquelle ils manifestent de la satisfaction. À ce propos, le guide pour la prise de décision que nous leur avons présenté (Figure 2.1) s'avère utile pour orchestrer le processus décisionnel alors qu'il découpe ce dernier en étapes distinctes. La première étape, qui consiste à définir l'objet de décision, qui permet aux membres de cerner son importance et son sens pour l'école, apparaît particulièrement névralgique. Du reste, le rôle central d'animation qu'occupent les personnes responsables de la présidence des différents CÉ est reconnu, et il constitue un facteur clé du fonctionnement de ces instances. La direction d'écoles occupe également un rôle central – de « pivot » comme l'indique Brassard (2007) – pour les CÉ, car il oriente à ce titre leurs prises de décision en tenant compte des diverses contraintes avec lesquelles ses écoles doivent composer. Devant régir l'organisation de ses écoles dans leur ensemble, elle doit toutefois jouer ce rôle d'orientation auprès des CÉ en veillant à ce qu'ils assument pleinement leur pouvoir décisionnel. Cet exercice est parfois pratiqué selon un équilibre précaire, et peut ainsi demeurer une source de tensions potentielles.

Malgré l'appréciation d'ensemble positive qu'ont exprimée les membres des CÉ envers la structure du processus décisionnel tel qu'ils le vivent, certains commentaires et certaines observations laissent entrevoir une insatisfaction ponctuelle au regard de la dynamique décisionnelle en place. L'intérêt manifeste des membres et le niveau d'énergie consenti varient selon la nature des objets de décision en cause. À cet effet, les objets de décision qui sont caractérisés par un enjeu éducatif, qui s'inscrivent dans une démarche d'adoption corrélée au sentiment d'avoir une véritable emprise décisionnelle, qui comportent des retombées concrètes pour le milieu, et qui sont proposés par les CÉ eux-mêmes se démarquent favorablement des autres catégories d'objets. En outre, un climat de bonne entente est généralement observé dans les CÉ, mais celui-ci est souvent associé à une collaboration restreinte eu égard à des objets de décision suscitant un intérêt mitigé chez les membres. Pour certains objets de décision, une déficience d'énergie d'entretien génère parfois des difficultés à endiguer les obstacles à la prise de décision rencontrés. À cela s'ajoute une routine qui fait en sorte que le processus décisionnel vécu est peu modulé en fonction des objets en cause et de l'intérêt qu'ils suscitent chez les membres.

Depuis plusieurs décennies, est affirmée la nécessité de « donner aux acteurs locaux une prise réelle sur le devenir de l'action éducative. Cela suppose que les établissements deviennent des lieux où se prennent des décisions importantes » (CSÉ, 1993, p. 33). En 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation soulignait « le désir exprimé par un grand nombre de rapprocher le lieu de décision du lieu d'action » (CÉGÉ, 1996, p. 95). C'est dans une telle optique de décentralisation que le CÉ, institué à la suite de l'adoption de la Loi 180 en 1997, a été reconnu à titre d'instance de gouvernance locale attribuant aux actrices et acteurs locaux un rôle prépondérant sur des décisions déterminantes pour leur école. Au cours de rencontres entre les présidences des CÉ et les chercheurs portant sur la dynamique décisionnelle observée, il est apparu nécessaire que les membres des CÉ s'approprient davantage le processus décisionnel en vue de favoriser l'autonomisation et la souveraineté de cette instance de gouvernance.

CONCLUSION

Le modèle de l'École en réseau se distingue par son fonctionnement en communauté d'apprentissage alors qu'enseignants et élèves collaborent avec d'autres classes, d'autres écoles, d'autres milieux culturels par l'entremise des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). Ce modèle n'est pas uniquement une innovation au service de la classe. C'est aussi une innovation en matière d'occupation du territoire, de développement local et de revitalisation des établissements [scolaires] et des communautés.

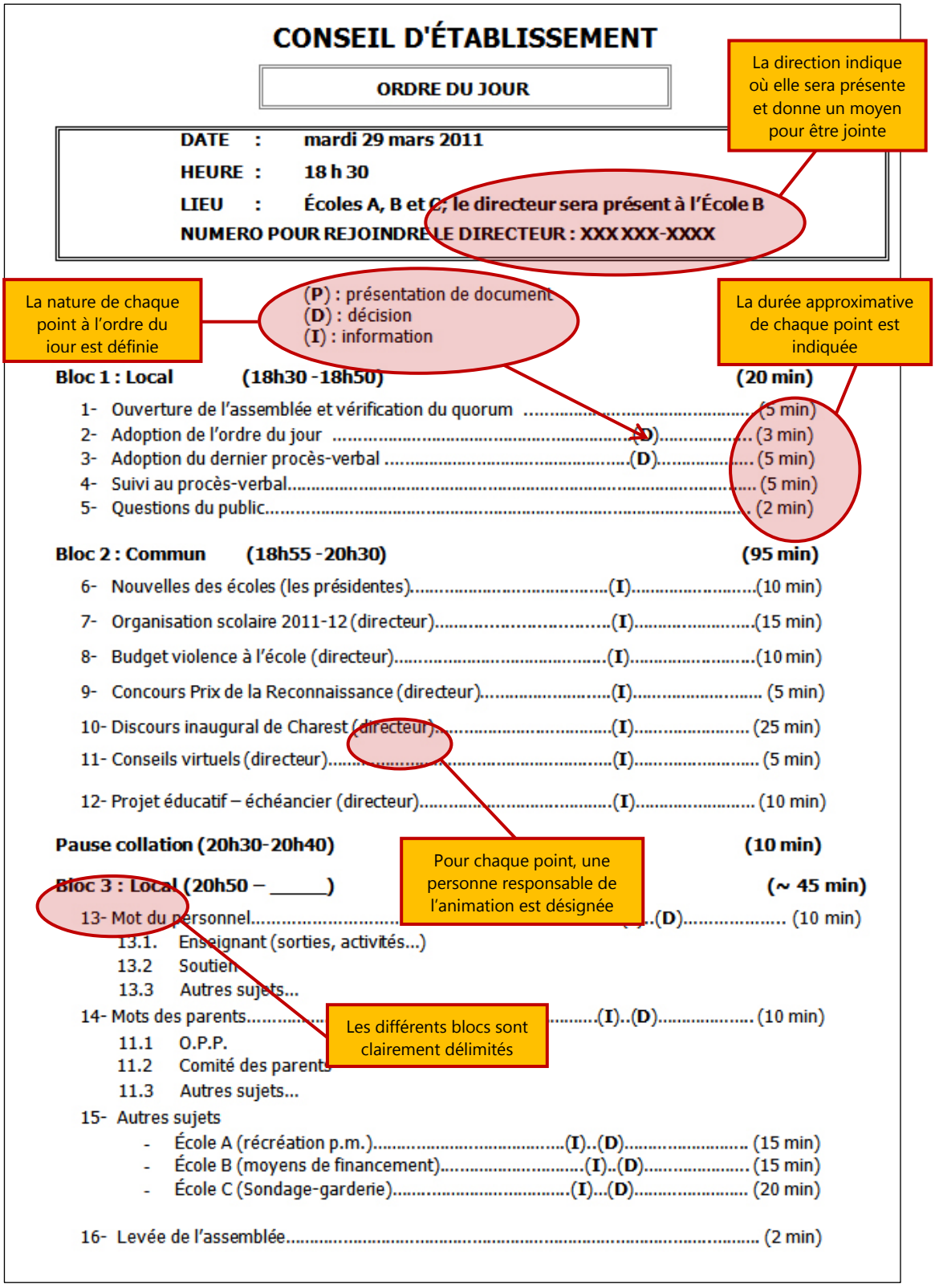
Aujourd'hui, certains milieux ont adopté de nouvelles pratiques pour la tenue de conseils d'établissement en créant des rencontres virtuelles en réseau dans l'optique de permettre une démocratisation des décisions dans les écoles. Ces pratiques permettent de revoir le rôle du conseil d'établissement et constituent des avancées bénéfiques pour soutenir l'engagement et la participation des membres du conseil d'établissement.

Le dynamisme et la qualité de l'école contribuent fortement à l'occupation du territoire québécois et à son développement. L'accessibilité des technologies et la mise en réseau contribuent à imaginer autrement le fonctionnement de ces écoles pour contrer le sentiment d'isolement. Les expérimentations de conseil d'établissement par la mise en place de rencontres virtuelles en réseau, d'animation des équipes-écoles et différentes modalités de l'usage du numérique ont vu le jour au cours des dernières années, favorisant une gouvernance qui répond aux impératifs de gestion de plusieurs petites écoles.

Dans ce contexte, le modèle de l'École en réseau est un moyen privilégié pour le développement continu de la petite école au Québec, dont le caractère particulier s'appuie sur l'usage de TICE dans l'école pour en soutenir la pérennité. Ainsi en adoptant le modèle de l'École en réseau et les rencontres virtuelles en réseau des conseils d'établissement, l'école peut s'inscrire dans la foulée des compétences attendues au 21^{e} siècle en éducation même si elle compte peu d'élèves.

ANNEXE A

Exemple de format d'ordre du jour adapté pour les rencontres virtuelles en réseau



CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT

ORDRE DU JOUR

DATE : mardi 29 mars 2011
HEURE : 18 h 30
LIEU : Écoles A, B et C; le directeur sera présent à l'École B
NUMERO POUR REJOINDRE LE DIRECTEUR : XXX XXX-XXXX

La direction indique où elle sera présente et donne un moyen pour être jointe

La nature de chaque point à l'ordre du jour est définie

(P) : présentation de document
(D) : décision
(I) : information

La durée approximative de chaque point est indiquée

Bloc 1 : Local (18h30 -18h50) (20 min)

1- Ouverture de l'assemblée et vérification du quorum ..... (5 min)
2- Adoption de l'ordre du jour .....(D)..... (3 min)
3- Adoption du dernier procès-verbal .....(D)..... (5 min)
4- Suivi au procès-verbal..... (5 min)
5- Questions du public..... (2 min)

Bloc 2 : Commun (18h55 -20h30) (95 min)

6- Nouvelles des écoles (les présidentes).....(I).....(10 min)
7- Organisation scolaire 2011-12 (directeur).....(I).....(15 min)
8- Budget violence à l'école (directeur).....(I).....(10 min)
9- Concours Prix de la Reconnaissance (directeur).....(I)..... (5 min)
10- Discours inaugural de Charest (directeur).....(I)..... (25 min)
11- Conseils virtuels (directeur).....(I)..... (5 min)
12- Projet éducatif – échéancier (directeur).....(I)..... (10 min)

Pause collation (20h30-20h40) (10 min)

Bloc 3 : Local (20h50 – _____) (~ 45 min)

13- Mot du personnel.....(D)..... (10 min)
13.1. Enseignant (sorties, activités...)
13.2 Soutien
13.3 Autres sujets...
14- Mots des parents.....(I)..(D)..... (10 min)
11.1 O.P.P.
11.2 Comité des parents
11.3 Autres sujets...
15- Autres sujets
- École A (récréation p.m.).....(I)..(D)..... (15 min)
- École B (moyens de financement).....(I)..(D)..... (15 min)
- École C (Sondage-garderie).....(I)...(D)..... (20 min)

16- Levée de l'assemblée..... (2 min)

Pour chaque point, une personne responsable de l'animation est désignée

Les différents blocs sont clairement délimités

ANNEXE B

Questionnaire d'évaluation des rencontres virtuelles en réseau

Évaluation des réunions des Conseils d'établissement regroupés

Date de la réunion : _____

École : _____

Pour chacun des énoncés, veuillez encercler le choix décrivant le mieux votre opinion :

1 = très en accord; **2** = plutôt en accord; **3** = plutôt en désaccord; **4** = très en désaccord; **N** = ne sait pas/ne s'applique pas.

1. J'ai eu facilement accès à l'information sur la réunion (OdJ, documents, ...) et ce, avant la rencontre.	1-2-3-4-N
2. Avant la réunion, j'avais des appréhensions à propos de l'utilisation de la technologie Internet.	1-2-3-4-N
3. Avant la réunion, j'avais des appréhensions à propos des discussions entre les trois conseils.	1-2-3-4-N
4. La disposition des participantEs dans la salle et à l'écran favorise les discussions.	1-2-3-4-N
5. Les outils de communication Internet étaient efficaces et simples à utiliser.	1-2-3-4-N
6. Les règles de discussion et de décision ont été appliquées.	1-2-3-4-N
7. J'ai pu exprimer mes points de vue et j'ai été compriSE.	1-2-3-4-N
8. J'ai pu solliciter les éclaircissements nécessaires pour la compréhension des points de vue exprimés.	1-2-3-4-N
9. Les participantEs s'écoutaient attentivement les unEs les autres.	1-2-3-4-N
10. L'animation a contribué à l'efficacité de la réunion.	1-2-3-4-N
11. La gestion des droits de parole entre les conseils a été aidante.	1-2-3-4-N
12. Chacun des points à l'ordre du jour a été traité à ma satisfaction.	1-2-3-4-N
13. Les propositions à voter étaient claires.	1-2-3-4-N
14. Les discussions entre les conseils ont eu un impact sur les décisions de mon conseil.	1-2-3-4-N
15. La durée de la réunion était adéquate.	1-2-3-4-N
16. L'utilisation du temps a été efficace.	1-2-3-4-N
17. La contribution de la gardienne ou du gardien du temps a été aidante.	1-2-3-4-N
18. Les allers-retours entre les discussions des trois conseils et celles de mon conseil ont été aidants.	1-2-3-4-N
19. La communication entre la direction et notre conseil a été suffisante.	1-2-3-4-N
20. De façon générale, je suis satisfaitE de la réunion.	1-2-3-4-N
Commentaires : _____	

ANNEXE C

Questionnaire d'évaluation du processus décisionnel

Questionnaire portant sur la prise de décision **Projet *Mes sources en réseau***

Date de la réunion : _____ École : _____

Pour chacun des énoncés, veuillez encercler le chiffre décrivant le mieux votre opinion :
1 = très en accord; **2** = plutôt en accord; **3** = plutôt en désaccord; **4** = très en désaccord.

Si vous estimez qu'un énoncé ne s'applique pas à ce que vous avez vécu, encerclez plutôt la lettre **N**.

1.	J'ai de l'intérêt pour les sujets sur lesquels ont porté les décisions.	1-2-3-4-N
2.	Les sujets sur lesquels nous avons discutés et pris des décisions étaient bien définis (clairs).	1-2-3-4-N
3.	J'ai bien saisi l'importance (les enjeux) de ces prises de décision pour l'école.	1-2-3-4-N
4.	Dans les prises de décision, j'ai estimé que le CÉ avait de l'influence sur la conduite de l'école	1-2-3-4-N
5.	L'information reçue m'a aidé à me prononcer de façon éclairée sur les décisions.	1-2-3-4-N
6.	Il y a trop d'information à maîtriser pour me prononcer de façon éclairée sur les décisions.	1-2-3-4-N
7.	Il n'y a pas assez d'information pour me prononcer de façon éclairée sur les décisions.	1-2-3-4-N
8.	J'ai pu partager l'information que je possédais sur les sujets de décision.	1-2-3-4-N
9.	J'ai pu poser les questions que j'avais afin de mieux comprendre les décisions à prendre.	1-2-3-4-N
10.	J'ai pu exprimer mes opinions ou quelqu'un d'autre a dit ce que je voulais exprimer.	1-2-3-4-N
11.	Je sens que les autres me respectent lorsque j'exprime des opinions ou des choix.	1-2-3-4-N
12.	Nous avons exploré plusieurs choix possibles pour prendre les décisions.	1-2-3-4-N
13.	J'ai pu proposer un ou des choix qui n'étaient pas envisagés.	1-2-3-4-N
14.	Nous avons discuté de chacun des choix proposés.	1-2-3-4-N
15.	J'ai clairement compris chacun des choix possibles dans les décisions à prendre.	1-2-3-4-N
16.	Suffisamment de temps a été alloué avant de prendre les décisions.	1-2-3-4-N
17.	J'ai l'impression que mes opinions ont été prises en compte dans les décisions.	1-2-3-4-N
18.	J'estime que les décisions prises correspondent à la volonté des personnes présentes.	1-2-3-4-N
19.	Je comprends bien les impacts des décisions qui ont été prises.	1-2-3-4-N
20.	J'ai confiance que les décisions prises seront respectées et appliquées.	1-2-3-4-N

ANNEXE D

Grille de gestion des décisions

Une version vierge de la grille de gestion des décisions, dont voici une illustration, a été présentée personnes en charge de la présidence des CÉ qui ont pris part à notre recherche :

Objet de décision	Exercice décisionnel	Mois	Niveau d'importance	Démarche menant à la proposition de décision	Procédé de prise de décision
Activités éducatives durant les heures de classe	Approbation				
Budget annuel (version initiale pour l'année à venir)	Adoption				
Budget annuel (version révisée pour l'année en cours)	Adoption				
Convention de gestion	Approbation				
Critères de sélection de la direction	Consultation				
Grille-matière (orientations, temps alloué et mise en œuvre)	Approbation				
Matériel scolaire	Approbation				
Modalités d'application du régime pédagogique	Approbation				
Plan de lutte contre l'intimidation et la violence	Approbation				
Politique d'encadrement des élèves, règles de conduite et mesures de sécurité	Approbation				
Projet éducatif	Adoption				
Rapport annuel de CÉ	Adoption				
Utilisation des locaux	Approbation				

Les deux premières colonnes, déjà remplies, indiquent respectivement les objets de décisions sur lesquels les CÉ doivent statuer en cours d'année ainsi que le type d'exercice décisionnel en cause. Les quatre autres colonnes ont été remplies en consultant les présidences des CÉ :

Mois

Indique à quel moment dans l'année les CÉ auront à se pencher sur les différents objets;

Niveau d'importance

Les présidences des CÉ ont été invitées à se prononcer sur le niveau d'importance qu'elles accordaient à chaque objet, en utilisant une échelle de 1 (importance élevée) à 3 (importance basse). Ce niveau d'importance se veut un reflet de l'intérêt que les membres des CÉ cultivent envers ces différents objets.

Démarche menant à la proposition de décision

Déterminer de quelle manière la proposition concernant chaque objet de décision sera élaborée. Le tableau suivant fournit quelques exemples de démarches.

Démarche	Description
Comité spécial	Un comité spécial est formé pour élaborer la proposition. Le meilleur exemple est le comité de pilotage formé pour renouveler le projet éducatif.
Présidences	Les présidences des CÉ se rencontrent en dehors du CÉ (lors d'une rencontre préparatoire, par exemple) afin de déterminer les éléments d'information et la proposition qui seront présentés aux membres
Plénière	Les propositions sont formulées en CÉ par l'ensemble des membres présents.

Procédé de prise de décision

Détermine le type d'exercice qui permettra de prendre chaque décision. Voici quelques exemples :

Procédé	Description
Avantages et inconvénients	Dresser la liste des avantages et des inconvénients des différentes options possibles en vue de faire un choix parmi ces options.
Poids par rapport aux objectifs	Décrire la situation idéale. Donner ensuite, individuellement, une note à chacune des options formulées selon leur contribution potentielle à l'atteinte de la situation idéale. Faire enfin le décompte des notes obtenues pour chaque option formulée afin de déterminer la meilleure.
Poids par rapport aux conséquences	Identifier les conséquences positives et négatives des différentes options envisagées afin de faire un choix parmi celles-ci.
Ordre de priorisation	Lorsque plusieurs options sont envisageables, établir, selon un ordre croissant, le niveau de priorité à accorder à la mise en œuvre de chacune des options. Faire enfin le décompte des notes obtenues pour chaque option formulée afin de déterminer la meilleure.
Matrice de critères	Définir des critères permettant d'évaluer les options envisagées et procéder, individuellement, à une évaluation en pondérant (sur une échelle de 1 à 5) chacun des critères pour chaque option. Faire enfin le décompte des notes obtenues pour chaque option formulée afin de déterminer la meilleure.
Arbre des décisions	Pour chaque option, établir un diagramme arborescent illustrant les effets potentiels de sa mise en œuvre. Accorder une pondération selon la probabilité de réalisation de chaque effet potentiel et selon sa désirabilité.

LISTE DES RÉFÉRENCES

Beaudoin, J., et Laberge, C. 2002. *L'école éloignée en réseau : un projet innovateur pour le réseau de l'éducation du Québec. Survol des cas, des écrits et des concepts utiles à la compréhension du projet*. CEFRIO, Montréal. 28 p.

Boyer, M., Lussier, K., Prévost, P., et St-Louis, F. 2010. *Des conseils d'établissement réseautés et branchés : une alternative administrative pour le développement des petites écoles et leur communauté*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke. 41 p.

Brassard, A. 2007. *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*. Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement, Montréal.

Commission des États généraux sur l'éducation. 1996. *Exposé sur la situation*. Gouvernement du Québec, Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). 1993. *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Gouvernement du Québec, Québec.

Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ). 2009. *Le conseil d'établissement au centre de l'école*. FCPQ, Québec. 20 p.

Lacroix, I. 2012. *Les pratiques de la gouvernance de commissions scolaires au Québec*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Mintzberg, H. 2010. *Gérer (tout simplement)*. Transcontinental, Montréal.

St-Arnaud, Y. 2004. *La personne humaine*. 2e édition. Les Éditions de l'Homme, Montréal.

St-Arnaud, Y. 2008. *Les petits groupes. Participation et animation*. 3e édition. Gaëtan Morin éditeur, Montréal. 182 p.